

REVISTA

DADO(S) DE ÁFRICA(S)

DOSSIÊ: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS AFRICANOS: POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCURSOS FORMATIVOS



VOL. 6 Nº 11

-2025-

Revista Dados de África(s)

Volume 06, n. 11, Jan – Jun 2025.

Revista Dados de África(s)

Núcleo de Estudos Africanos — NEA

Periódico mantido pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África - Universidade do Estado da Bahia — UNEB, Campus XV, Valença. Grupo de Pesquisa África do Século XX – História do Tempo Presente (UNEB/UNILAB)

É proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização expressa da Editora. Todos os direitos reservados ao Grupo de Pesquisa África do Século XX e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África da UNEB. Sem permissão, nenhuma parte desta revista poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados.

Editores gerais:

Me. Euclides Victorino Silva Afonso
Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Dr. Márcio dos Santos Rodrigues

Editores eletrônica:

Dr. Ivaldo Marciano de França Lima

Revisão linguística:

Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
Dr. Márcio dos Santos Rodrigues
Dr. Rodrigo Castro Rezende
Me. Euclides Victorino Silva Afonso

Design da capa:

Susanne Guimarães Fialho

Sítio de internet:

<https://revistas.uneb.br/index.php/dadosafricas>

Núcleo de Estudos Africanos — NEA

Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África - Departamento de Educação, Campus XV - Universidade do Estado da Bahia (UNEB) Rua Boulevard, s/n.º, Bairro Novo Horizonte, próximo à margem da Rodovia BA 001. – CEP 45400-000 Valença BA – Tel. (75) 3689-1155 - Endereço eletrônico: estudosafricanosuneb@gmail.com

Dados de África (s): Revista do corpo discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África (PPGEARA), Universidade do Estado da Bahia – v. 06, n. 11.; il. Semestral ISSN 2675-7699 online

© 2025 do Núcleo de Estudos Africanos da UNEB

Revista Dados de África (s), periódico pertencente aos discentes do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XV, Valença, ISSN 2675-7699 online, v. 06, n. 11, jan./jun. 2025. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/dadosafricas>

Editores:

Me. Euclides Victorino Silva Afonso
Dr. Ivaldo Marciano de França lima
Dr. Márcio dos Santos Rodrigues

Conselho científico:

1. Afonso Manhice – Moçambique
(manhiceafonso@gmail.com)
2. Alberto Oliveira Pinto – Universidade de Lisboa – Portugal
(alberto.o.pinto@gmail.com)
3. Álvaro Campelo – Universidade do Porto – Portugal
(campelo@ufp.edu.pt)
4. Alyxandra Gomes Nunes – UNEB/DCH-V
(alyxandragomes@gmail.com)
5. Denise Barros – USP
(yadene@gmail.com)
6. Ineildes Calheiro dos Santos– UNEB/UFBA
(ildafrica@yahoo.com.br)
7. Ivaldo Marciano de França Lima - UNEB/DEDC II
(ivaldomarciano@gmail.com)
8. Jean Michel Tali – Universidade/Howard EUA
(talilda@yahoo.com)
9. Jose Ricardo Moreno Pinho – UNEB/DEDC II
(ricardomoreno@hotmail.com)
10. Júlio Claudio da Silva – PPGH/UFAM
(julio3oclps@gmail.com)
11. Leonice de Lima Mançur Lins - UNEB/DEDC II
(leonicelins@yahoo.com.br)
12. Mahfouz Ag Adnane – Casa das Áfricas (SP)
(tidjefene@gmail.com)
13. Marcos Carvalho Lopes - UNILAB – Campus dos Malês
(marcosclopes@gmail.com)
14. Mônica Lima – (PPGH da UFRJ)
(monicalimaesouza@gmail.com)
15. Patrício Batsikama –ISPT- Angola
(cipriano23327@ufp.edu.pt)
16. Pedro Acosta Leyva - UNILAB– Campus dos Malês
(leyva@unilab.edu.br)
17. Rodrigo Castro Rezende - UFF – Campos dos Goytacazes
(rodcastrorez@gmail.com)
18. Silvio Correia – PPGH/UFSC
(silviomscorreia@gmail.com)
19. Tomé Morais – Moçambique
(tpedromor7@yahoo.com.br)
20. Yuri Manuel Francisco Agostinho- Universidade de Luanda - Angola
(yanessanguifada@gmail.com)

Comitê editorial executivo:

1. Euclides V. Silva Afonso –
(euclidesvictorinosilvaafonso@gmail.com)
2. Ineildes Calheiro dos Santos–
(ildafrica@yahoo.com.br)
3. Ivaldo Marciano de França Lima –
(ivaldomarciano@gmail.com)
4. José Fernando de Matos –
(matossizanga@gmail.com)
5. Márcio dos Santos Rodrigues –
(marcio.strodrigues@gmail.com)
6. Rosa Alfredo Mechiço –
(rmechico@up.ac.mz)

Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África - PPGEARA

Coordenação:

Prof. Dr. Ivaldo Marciano de França Lima
(UNEB/DEDC II)

Docentes:

Permanentes:

Alex Andrade Costa – (UFBA) – alexhisto@gmail.com
Alexandre Antônio Timbane – (UNILAB) – alexandre.timbane@unilab.edu.br
Alyxandra Gomes Nunes – (DCH V) – alynunes@uneb.br
Ana Lícia Stopilha – (UNEB DEDC XV) – astopilha@uneb.br
Charles Nascimento de Sá – (UNEB – DCHT XVIII) cnsa@uneb.br
Cristiane Soares de Santana – (UNEB – DCHT XVIII) – crssantana@uneb.br
Eduardo Antônio Estevam Santos – (UNILAB) eduardoestevame@unilab.edu.br
Elizeu Clementino de Souza – (UNEB DEDC I) – esouza@uneb.br
Everton Néry Carneiro – (UNEB DEDC XV) – ecarneiro@uneb.br
Felipe Antônio Honorato (África do Século XX) – felipe.honorato@alumni.usp.br
Ivaldo Marciano de França Lima – (UNEB – DEDC II) ivaldomarciano@gmail.com
Joara Porto de Avelar Lima – (UNEB DEDC XV) – jpalima@uneb.br
José Welton Ferreira dos Santos Júnior – (UNEB DCHT XXIII) – jwferreira@uneb.br
Matheus Ferreira Bezerra – (UNEB DEDC XV) mfbzerra@uneb.br
Urbano Félix Pugliese do Bomfim – (UNEB DEDC XV) – ufbomfim@uneb.br
Valerio Hillesheim – (UNEB DEDC I) vhillesheim@uneb.br
William de Lima Maia – (UNEB DEDC II) williamlimamaia@gmail.com
Yuri Agostinho (Universidade de Luanda) - yanessanguifada@gmail.com

Colaboradores:

Dinis Kebanguilako – (ISCED – Luanda/Angola) – kebanguilako@gmail.com
Elias – Cabo Verde - eliasalfamamoniz@yahoo.com.br
Hamilton – UP de Maputo – Moçambique - hamilton45@rocketmail.com
Paulo Granjo (Universidade Nova de Lisboa) – paulogranjos@gmail.com
Sofia Silva de Souza – (UNEB DCH I) – souzasofia@hotmail.com

Apoio:

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Reitora: Dra. Adriana Marmori Lima
Vice-Reitora: Dra. Dayse Lago de Miranda
Pró-Reitor de Pós-Graduação: Dr. Elizeu Clementino de Souza.
Diretora do DEDC XV: Esp. Angélica Silvia de Jesus Lopes



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | Nº. 11 | Ano 2025

Euclides Victorino Silva Afonso

Márcio dos S. Rodrigues

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

EDITORIAL – DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS AFRICANOS: POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCURSOS FORMATIVOS

Até aqui, impõe-se reconhecer o trabalho de organização do dossiê conduzido pela professora Rosa Alfredo Mechiço. A edição de junho de Dado(s) de África(s), agora entregue aos leitores e leitoras, materializa um esforço coletivo sustentado por uma aposta editorial consciente, orientada à reflexão sobre contextos africanos contemporâneos, com especial atenção às políticas educacionais, às práticas pedagógicas e às dinâmicas sociais que atravessam e são atravessadas por diferentes realidades nacionais. O dossiê evidencia o potencial intelectual das contribuições reunidas e reafirma o compromisso da revista com a divulgação científica no campo dos Estudos Africanos.

Esse trabalho editorial desenvolve-se no interior de uma trajetória coletiva que se ancora no rigor acadêmico e na interlocução permanente entre diferentes campos de investigação. Sob a editoria-chefe do professor Dr. Ivaldo Marciano Lima, cuja atuação se consolidou como referência nos debates sobre as representações de África, particularmente a partir da noção de “retroalimentação”, a revista reafirma uma linha editorial comprometida com a problematização crítica das narrativas sobre o continente africano.

Nesse percurso, nós, Euclides Victorino Silva Afonso e Márcio dos Santos Rodrigues, assumimos conjuntamente a coedição deste número como exercício de responsabilidade intelectual e rigor editorial. O emprego do termo “nós” aqui, vale dizer, não designa uma soma de individualidades, nem um gesto retórico de cortesia institucional.

Ele indica uma posição de enunciação compartilhada, construída no trabalho comum e na corresponsabilidade pelas decisões editoriais. Trata-se de um “*nós*” que se define pela prática, diálogo e divisão de tarefas, e que reconhece o processo editorial como produção coletiva de sentido. Ao longo do processo, acompanhamos as submissões, dialogamos com autoras e autores, recebemos pareceres, conduzimos as etapas de revisão e normalização e participamos diretamente da organização final da edição. Essa atuação possibilitou contato direto com a diversidade temática, metodológica e disciplinar que atravessa os Estudos Africanos contemporâneos, reafirmando o trabalho editorial como espaço de construção coletiva do conhecimento e de compromisso com a circulação qualificada da produção acadêmica sobre o continente africano.

Além dos cinco artigos que compõem o dossiê organizado pela doutora Rosa Alfredo Mechiço, o fluxo contínuo desta edição reúne um conjunto expressivo de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores angolanos, brasileiros e moçambicanos. Trata-se, em grande parte, de uma produção intelectual protagonizada por pesquisadores jovens, que demonstram crescente disposição para problematizar dinâmicas internas e externas de seus próprios países. Os estudos apresentados apoiam-se em fontes históricas, dados empíricos e referenciais teóricos consistentes, articulando análises sociológicas, educacionais, jurídicas, linguísticas e históricas que ampliam a compreensão das realidades africanas contemporâneas. As abordagens mobilizadas conjugam procedimentos qualitativos e quantitativos, ancorados em experiências concretas e em premissas metodológicas claras.

O artigo **“O significado cultural da poligamia no sul de Angola e seu contraste com o ordenamento jurídico angolano”**, de Agostinho Paulo Catombela Fengo, desenvolve uma leitura situada da poligamia no sul de Angola a partir do confronto entre sistemas normativos distintos. O texto examina práticas sociais historicamente consolidadas em relação ao enquadramento jurídico estatal, investigando divergências na compreensão de família, parentesco e direito. Com base em referenciais da antropologia jurídica e da sociologia do direito, a pesquisa evidencia como os sentidos culturais atribuídos à poligamia produzem efeitos na organização social e entram em tensão com os dispositivos do direito positivo angolano, tomando como base empírica o município da Matala, na província da Huíla.

Na sequência, o texto **“Etnografia da mulher Bakongo: um caso de estudo sobre o povo N’zenza Tenda/Buengas”**, de Octávio Bengui José Hinda, desenvolve uma análise etnográfica centrada na condição da mulher Bakongo. O artigo articula história, oralidade e observação empírica para examinar os impactos da colonização e da cristianização sobre a organização social matrilinear, os rituais matrimoniais e os saberes femininos, evidenciando

permanências e tensões no interior das práticas culturais do subgrupo N'zenza Tenda, na província do Uíge.

O artigo **“Raça e colonialismo: outros determinantes da desigualdade social em Angola”**, de José Rodrigues Jamba Segunda, resulta de pesquisa de mestrado dedicada à análise das desigualdades sociais no contexto angolano a partir das heranças coloniais e das hierarquizações raciais. O autor discute a persistência de mecanismos de exclusão que atravessam o mundo do trabalho, a distribuição de renda e o acesso a posições de prestígio, mobilizando um debate crítico sobre racismo, colonialidade e desigualdade estrutural na sociedade angolana contemporânea.

No campo dos estudos linguísticos, o artigo **“Extensões fonético-fonológicas em português de Angola: uma incursão da variação diatópica”**, de José Corindo Muaquixe, investiga a variedade do português angolano em contato com línguas africanas. O texto analisa variações fonético-fonológicas, morfossintáticas e lexicais, caracterizando processos de variação diatópica e de contato linguístico entre o português de Angola e o português padrão, com atenção às marcas distintivas da pronúncia.

O artigo **“Análise do discurso na literatura infantil: as representações de África nos materiais paradidáticos”**, de Susanne Guimarães Fialho, desloca a discussão para o campo da educação e da cultura. A autora examina criticamente as representações de África em materiais paradidáticos destinados ao público infantil, articulando a Análise do Discurso de orientação foucaultiana à Análise de Conteúdo. O estudo evidencia diferenças estruturais entre produções brasileiras e africanas, e discute seus impactos na construção identitária das crianças.

Na sequência, o artigo **“Conflito entre a família e a escola no acesso à classe de iniciação, na Escola Primária Terra Prometida, no município do Sumbe”**, de Lilian Balbina Bernardo André Gime e Silvina Campos Luís Paulino, problematiza as tensões existentes entre famílias e escola no acesso à educação inicial. A pesquisa identifica fatores como a insuficiência de vagas, a falta de transparência nos processos de admissão e as dificuldades socioeconômicas enfrentadas pelas famílias, contribuindo para o debate sobre políticas educacionais e gestão escolar em contextos locais angolanos.

O texto **“Realidade e desafios do ensino superior em África no século XXI: caso de Angola e Moçambique”**, de Samuel Yambi Elias, por sua vez, propõe uma análise comparativa do ensino superior nesses dois países. O artigo destaca os avanços na expansão institucional e no acesso, ao mesmo tempo em que problematiza limites persistentes relacionados à qualidade, à gestão universitária e à articulação entre ensino, pesquisa e extensão, inserindo-se no debate mais amplo sobre os rumos da universidade africana contemporânea.

O artigo **“O desporto é também uma frente revolucionária: futebol e a sua politização em Angola (1975–1991)”**, de Andrade Nzagi, analisa a politização do futebol no contexto pós-independência. O estudo articula práticas desportivas, relações de poder e atuação do MPLA, tratando o futebol como espaço de mobilização simbólica e política. As atividades desportivas são examinadas como elementos que expressaram, de forma indireta, o contexto sociopolítico angolano, contribuindo para a consolidação de políticas socialistas entre 1975 e 1991.

Em **“Fatores determinantes da estrutura de capital e o endividamento das PME’s do ensino privado em Cabinda”**, de Augusto Futi Alberto e Maria Rosa Pires da Cruz, aborda-se o setor educacional a partir de uma perspectiva da gestão financeira. O estudo analisa os condicionantes do endividamento das pequenas e médias empresas do ensino privado, discutindo variáveis como liquidez, rentabilidade, tempo de atividade e tangibilidade dos ativos, oferecendo subsídios relevantes para a compreensão das dinâmicas econômicas que atravessam o campo educacional privado em Angola.

No campo do Direito, o artigo **“O enriquecimento sem causa enquanto instituto do Direito e os seus princípios agregadores à luz do Código Civil angolano de 1966”**, de Eugénio de Jesus Wilson de Carvalho, Manuel Martins Xavier Kidito da Gama, Angélica Tatiana da Costa Andrade e Heráclito Ferreira Wilson de Carvalho, desenvolve uma análise jurídico-dogmática do instituto do enriquecimento sem causa no ordenamento civil angolano. O texto reconstrói a origem histórica do princípio, examina sua consolidação no direito civil e discute sua função como fonte das obrigações, articulando-o à problemática contratual.

Na sequência, o artigo **“Ruanda 1994: O Impacto das Estratégias Americanas na Falha da Resposta Internacional”**, Leticia Borges dos Santos desenvolve uma análise do genocídio ruandês que enfatiza a centralidade das escolhas políticas dos Estados Unidos na conformação da resposta internacional. O texto recupera o processo histórico de formação das tensões étnicas em Ruanda e examina os limites da atuação da ONU e da UNAMIR, destacando como a aversão ao risco, a recusa em empregar o termo genocídio e a adoção de diretrizes restritivas para missões de paz condicionaram a ação do Conselho de Segurança. A contribuição do artigo reside na problematização da subordinação da proteção de civis a interesses estratégicos, oferecendo elementos para refletir sobre os limites da intervenção humanitária em contextos de violência extrema.

O artigo **“Mitigação do calor urbano em Soyo: abordagens sustentáveis e tecnológicas”**, de Maso Leopardo, insere-se no campo dos estudos ambientais e urbanos, analisando os impactos do aumento das temperaturas e da urbanização acelerada no município do

Soyo, em Angola. O texto discute estratégias de mitigação baseadas em soluções sustentáveis e tecnológicas, articulando planejamento urbano, sustentabilidade e saúde pública.

Encerrando os textos de fluxo contínuo, o artigo **“Dificuldades da educação em Moçambique perante da leitura e escrita em alunos da Escola Básica de Milange-Sede”**, de Resmino Maximiliano, analisa os desafios enfrentados no processo de alfabetização no ensino básico moçambicano. O estudo examina fatores como a escassez de materiais didáticos, a formação docente e o impacto do contexto linguístico multilíngue, contribuindo para o debate sobre políticas educacionais e valorização das línguas locais.

Conjuntamente, os artigos reunidos nesta edição reafirmam o compromisso da revista com a circulação de pesquisas rigorosas, ancoradas em contextos locais e abertas ao diálogo teórico mais amplo. O conjunto evidencia a vitalidade das investigações desenvolvidas no e sobre o continente africano, fortalecendo o campo dos Estudos Africanos em suas múltiplas dimensões.

Euclides Victorino Silva Afonso

Márcio dos Santos Rodrigues



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | Nº. 11 | Ano 2025

DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM CONTEXTOS AFRICANOS: POLÍTICAS PÚBLICAS, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E PERCURSOS FORMATIVOS

Rosa Alfredo Mechiço¹

Rosa Alfredo Mechiço

O presente dossiê, **Desafios Contemporâneos da Educação Inclusiva em Contextos Africanos: Políticas Públicas, Práticas Pedagógicas e Percursos Formativos**, inscreve-se num esforço de reflexão crítica e situada sobre os caminhos, tensões e possibilidades da educação inclusiva em contextos africanos, com particular incidência em Moçambique e Angola. A sua organização segue um movimento do macro para o micro e do normativo ao prático e, simultaneamente, obedece a uma lógica que articula diferentes níveis de análise, partindo dos enquadramentos conceptuais e dos fundamentos teóricos e macroestruturais das políticas internacionais e públicas para avançar progressivamente para os domínios da formação ética e profissional dos educadores, das práticas pedagógicas no quotidiano educativo e, por fim, dos desafios colocados à inclusão no ensino superior. Trata-se de um percurso intencional que reflete a complexidade do campo educacional africano contemporâneo, marcado por constrangimentos estruturais, mas

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Mestre e Graduada em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Graduada em Ciências Religiosas pelo Instituto Superior Maria Mãe de África. Bacharel em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique. Docente da Universidade Pedagógica de Maputo.
professorarosamechico@gmail.com rmechico@up.ac.mz

também por esforços contínuos de construção de sistemas educativos mais justos, equitativos e socialmente comprometidos.

Ao integrar educação inclusiva, políticas educacionais, formação ética, práticas pedagógicas e ensino superior, o dossiê evidencia a inclusão como eixo transversal e estruturante, compreendida não apenas como princípio normativo, mas como prática social e educativa que atravessa todo o percurso formativo. A centralidade atribuída à formação de educadores, à educação infantil e ao ensino superior revela uma concepção da educação como contínuo, no qual decisões políticas, opções institucionais e práticas pedagógicas se interpenetram e se condicionam mutuamente. Com um tom assumidamente educacional e formativo, este conjunto de textos dialoga tanto com investigadores e estudantes das Ciências da Educação quanto com decisores, gestores e profissionais do setor, ao destacar a estreita relação entre políticas públicas, docência e práticas pedagógicas, culminando na análise dos desafios contemporâneos da inclusão no ensino superior em contextos africanos.

Eixo I – Políticas Educacionais e Educação Inclusiva

O dossiê abre com o texto **Educação inclusiva: fundamentos teóricos, políticas internacionais e desafios da escola inclusiva**, de Rosa Alfredo Mechiço, artigo que introduz o leitor ao enquadramento conceptual da educação inclusiva, elemento indispensável para a contextualização dos demais estudos que integram dossiê. O artigo aborda a educação inclusiva enquanto paradigma educativo, ético e político, enfatizando a universalidade do direito à educação e a necessidade de transformação da escola para reconhecer e valorizar a diversidade. O texto destaca ainda a distinção entre integração e inclusão, bem como o seu enquadramento nas principais políticas internacionais, refletindo sobre os desafios práticos da sua concretização e sobre a responsabilidade coletiva na construção de sistemas educativos mais equitativos e democráticos.

Adicionalmente, segue o estudo **“Políticas educacionais: um olhar sobre a educação inclusiva em Moçambique”**, de Guilherme Basílio, texto que dialoga e complementa o artigo precedente ao oferecer o enquadramento político-institucional da educação inclusiva. Ao revisitar marcos internacionais e nacionais da educação inclusiva, o estudo evidencia a distância persistente entre os compromissos normativos assumidos e as condições concretas de implementação no contexto moçambicano. Em acréscimo sublinha que a efetivação da inclusão não se esgota na consagração legal do direito à educação, exigindo investimentos estruturais, recursos humanos qualificados e políticas públicas consistentes. É inquestionável que este texto

cumpre, assim, a função de base teórica e normativa do dossiê, situando a educação inclusiva como um desafio sistêmico e transversal.

Eixo II – Ética, Deontologia e Formação de Educadores

O artigo “**Comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância em Angola: princípios, direitos e deveres fundamentais**”, de João Mombo Sunda, Herme-linda Biavanga Samuel Mbemba e Marcos António Grave de Peralta Ruiz, funciona como **ponte teórica e ética** entre as políticas educacionais e as práticas pedagógicas, ampliando o horizonte africano do dossiê. Esta abordagem desloca o debate para o plano da formação profissional, introduzindo a dimensão ética como elemento estruturante da prática educativa. Ao problematizar os princípios, direitos e deveres que orientam a formação de educadores de infância, o texto estabelece uma ponte entre as políticas educacionais e o exercício concreto da docência. A análise amplia o horizonte africano do dossiê, reforçando a ideia de que a qualidade da educação inclusiva está profundamente vinculada à formação ética, social e profissional dos educadores.

Eixo III – Práticas Pedagógicas e Desenvolvimento Infantil

O artigo “**Utilização do tangram para o desenvolvimento de habilidades em crianças de 3 a 5 anos de idade**”, de Helena Cecília Simba Ramos Tati, focado em **metodologias pedagógicas**, ao se dedicar às práticas pedagógicas e ao desenvolvimento infantil, reúne contributos que incidem diretamente sobre o quotidiano educativo e, em função disso, centra-se, precisamente, nas metodologias pedagógicas e na importância de estratégias lúdicas e inovadoras na educação infantil. A reflexão evidencia como o uso de recursos didáticos adequados pode potenciar o desenvolvimento cognitivo, criativo e lógico das crianças, ao mesmo tempo que revela desafios ligados à formação e capacitação contínua dos profissionais da educação.

Eixo IV – Inclusão e Diversidade no Ensino Superior

O dossiê encerra com o artigo “**Resposta educativa às necessidades de estudantes com deficiência no ensino superior em Moçambique**”, de Lúcia Suzete Simbine, que amplia a discussão da inclusão para o nível superior, evidenciando a continuidade – e, por vezes, o agravamento – dos desafios ao longo do percurso educativo. De modo seguro e assertivo, o texto expõe e problematiza as condições institucionais, materiais e pedagógicas oferecidas aos estudantes com deficiência, revelando limites estruturais que comprometem a efetivação do

direito à educação inclusiva. Ao colocar o ensino superior no centro da reflexão, o artigo confere ao dossiê um fecho coerente e crítico, mostrando que a inclusão não pode ser pensada apenas nos níveis iniciais de ensino, mas deve atravessar todo o sistema educativo.

Em síntese, os artigos reunidos neste dossiê percorrem um continuum que se estende dos fundamentos teóricos, das políticas internacionais e públicas e dos enquadramentos estruturais, passando pela formação ética e profissional dos educadores, até às práticas pedagógicas na educação infantil e aos desafios da inclusão no ensino superior. Cada estudo contribui para evidenciar a complexidade e a diversidade dos contextos educativos africanos, em especial de Moçambique e Angola, destacando a necessidade de estruturas adequadas, recursos especializados e formação contínua para garantir uma educação inclusiva efetiva. Ao integrar perspectivas macro e micro, normativas e práticas, este dossiê reforça a centralidade da inclusão, mostrando que políticas bem formuladas, profissionais comprometidos e práticas pedagógicas inovadoras são fundamentais para promover o pleno desenvolvimento e a participação de todos os estudantes ao longo de todo o percurso educativo.

Excelente leitura!

Rosa Alfredo Mechiço



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Rosa Alfredo Mechiço

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS INTERNACIONAIS E DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

**INCLUSIVE EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS,
INTERNATIONAL POLICIES, AND CHALLENGES OF THE
INCLUSIVE SCHOOL**

RESUMO: A educação inclusiva afirma-se como um paradigma educativo, ético e político orientado para a garantia do direito à educação de todos os educandos, independentemente das suas condições individuais, sociais ou culturais. Fundamentada nos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade, a inclusão propõe a transformação da escola para responder à heterogeneidade como valor pedagógico. O artigo analisa os fundamentos teóricos da educação inclusiva, distinguindo integração e inclusão, bem como o seu enquadramento nas principais políticas internacionais. Discute o papel da escola inclusiva na reorganização pedagógica e curricular, evidenciando os desafios concretos da sua implementação. Por fim, reflete sobre a inclusão como responsabilidade coletiva na construção de sistemas educativos mais justos e democráticos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Escola inclusiva; Fundamentos; Políticas; Desafios

ABSTRACT: Inclusive education establishes itself as an educational, ethical, and political paradigm aimed at guaranteeing the right to education for all students, regardless of their individual, social, or cultural conditions. Based on the principles of social justice, equity, and recognition of diversity, inclusion proposes the transformation of schools to respond to heterogeneity as a pedagogical value. The article analyzes the theoretical foundations of inclusive education, distinguishing between integration and inclusion, as well as its framework within major international policies. It discusses the role of the inclusive school in pedagogical and curricular reorganization, highlighting the concrete challenges of its implementation. Finally, it reflects on inclusion as a collective responsibility in the construction of more just and democratic educational systems.

KEY WORDS: Inclusive Education; Inclusive School, Foundations; Policies; Challenges

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS, POLÍTICAS INTERNACIONAIS E DESAFIOS DA ESCOLA INCLUSIVA

Rosa Alfredo Mechiço ¹



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva emerge como um paradigma transformador, que transcende a simples oferta de escolaridade para todos, assumindo um papel ético, social e político no cenário educativo contemporâneo. Mais do que garantir o acesso físico às escolas, trata-se de assegurar a plena participação de cada educando, reconhecendo suas singularidades e valorizando a diversidade como recurso pedagógico. Este enfoque reflete uma mudança de paradigma: da homogeneização e da exclusão, típicas de modelos educativos tradicionais, para uma abordagem que prioriza a justiça social, a equidade e o respeito pelos direitos humanos.

No contexto global, a inclusão consolidou-se como uma diretriz orientadora de políticas educacionais, especialmente após marcos internacionais como a Declaração de Salamanca (1994) e o Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), que destacaram a importância de escolas regulares capazes de responder às necessidades de todos os educandos, independentemente de suas condições individuais, culturais ou socioeconômicas. A educação inclusiva, portanto, não é apenas uma prática pedagógica, mas uma escolha ética e política que exige transformação das estruturas escolares, dos currículos, das metodologias de ensino e, sobretudo, das mentalidades que sustentam a educação.

¹ Doutora em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Mestre e Graduada em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo. Graduada em Ciências Religiosas pelo Instituto Superior Maria Mãe de África. Bacharel em Ciências de Educação pela Universidade Católica de Moçambique. Na Universidade Pedagógica de Maputo leciona as disciplinas de Filosofia da Educação, Didática de Filosofia I, II, III e IV e Ética e Deontologia profissional. professorarosamechico@gmail.com rmechico@up.ac.mz

Este artigo propõe-se a analisar os fundamentos teóricos da educação inclusiva, distinguindo integração e inclusão, e a examinar o seu enquadramento nas políticas internacionais mais significativas. Traz a tona os princípios que orientam a organização pedagógica da escola inclusiva, os desafios concretos de sua implementação, bem como a dimensão coletiva e ética que sustenta a inclusão como responsabilidade compartilhada entre Estado, professores, famílias e comunidade. Ao integrar reflexão teórica, políticas e práticas, o estudo evidencia a educação inclusiva como instrumento central na construção de sociedades mais justas, democráticas e solidárias.

Adicionalmente, este estudo ressalta a importância da formação contínua de professores, do desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis e da construção de redes de colaboração entre escolas, famílias e comunidades. A reflexão teórica é acompanhada de uma análise prática que evidencia como a implementação da inclusão depende não apenas de políticas e recursos, mas de mudanças culturais profundas que promovam empatia, solidariedade e reconhecimento das diferenças como componentes essenciais da aprendizagem. No contexto moçambicano, onde políticas de educação inclusiva vêm sendo progressivamente implementadas desde a década de 1990, este olhar integrado demonstra que a educação inclusiva é simultaneamente um direito, um desafio e uma oportunidade para reconfigurar a educação e a sociedade de maneira mais equitativa e humana.

Educação Inclusiva: enquadramento conceptual

A educação inclusiva constitui-se simultaneamente como um processo educativo, social e ético, orientado para a garantia do direito à educação de todas os educandos, independentemente das suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais ou econômicas. À luz das orientações da UNESCO (1994, p. 17), a inclusão pressupõe que crianças com impedimentos frequentem as escolas regulares onde naturalmente estariam matriculadas caso não apresentassem tais condições, preferencialmente a escola mais próxima da sua residência. Esta perspectiva desloca o foco da simples presença física do educando para a sua efetiva participação social e acadêmica, rejeitando qualquer forma de exclusão, segregação ou discriminação baseada na diferença.

No seguimento do que se acabou de referir, nada mais razoável, portanto, que considerar que educação inclusiva se funda numa visão humanista do sujeito, reconhecendo cada educando como portador de dignidade, direitos e potencialidades próprias. Contudo, é preciso ressaltar o fato de que não se trata de adaptar o educando a padrões previamente estabelecidos, mas de transformar a escola para que esta seja capaz de responder à diversidade humana. Como sublinha

Mittler (2003), a inclusão não é um estado alcançado, mas um processo contínuo de transformação das escolas e dos sistemas educativos. Em realidade, educação inclusiva significa, de acordo com Fonseca, a possibilidade e/ou a oportunidade de:

Assegurar a todos os estudantes sem exceção, independentemente da sua origem sócio-cultural e da sua evolução psicobiológica, a igualdade de oportunidades educativas, para que desse modo, possam usufruir de serviços educativos de qualidade, conjuntamente com outros apoios complementares e possam beneficiar igualmente da sua integração em classes etariamente adequadas perto da sua residência, com o objetivo de serem preparados para uma vida futura o mais independentemente e produtiva possível, como membros de pleno direito da sociedade (FONSECA Apud SIMONETTI et al., 2002, p. 47).

Ainda assim, importa ter em conta que a implementação da educação inclusiva exige uma reflexão sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Conforme enfatiza Sassaki,

a inclusão implica a transformação não apenas das instituições, mas das mentalidades, das políticas e das práticas sociais, sendo necessário que todos os atores envolvidos compreendam a educação como um direito humano e uma ferramenta de emancipação social (SASSAKI, 1997, p. 23).



Figura 1 – Educação inclusiva como paradigma educativo, social e ético: participação plena, reconhecimento das diferenças e valorização da diversidade como recurso pedagógico.

Nesta ilustração, o conceito central é o da diversidade e participação plena de todos os educandos. Crianças de diferentes idades, habilidades, origens (etnias) e condições físicas interagem em um ambiente escolar acolhedor. Elementos como círculo, quadro e livros simbolizam igualdade, educação e inclusão, enquanto setas representam conexão, interação e apoio entre educandos e professores. Das considerações acima decorre que a escola deve se estruturar de

forma a oferecer condições de aprendizagem que respeitem o ritmo, os estilos e as necessidades específicas de cada educando, promovendo a equidade sem comprometer a qualidade do ensino. Outrossim, a educação inclusiva representa um compromisso ético com a diversidade, ao mesmo tempo que desafia modelos pedagógicos tradicionais baseados na homogeneização. Sob esta perspectiva, Buhler (1962, p. 115) argumenta que “*a educação deve ser compreendida como um processo integral de desenvolvimento da personalidade, no qual a dimensão social, cognitiva e afectiva do indivíduo é igualmente valorizada*”, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a singularidade de cada educando.

Do ponto de vista organizacional, Mittler (2003, p. 45) destaca que “*as escolas inclusivas exigem não apenas mudanças curriculares, mas também um esforço de cooperação entre professores, gestores, especialistas e famílias, de forma a criar um ambiente de aprendizagem verdadeiramente inclusivo e sustentado*”. Tal indica que a inclusão não é uma responsabilidade exclusiva do professor, mas um projeto coletivo que envolve toda a comunidade educativa. Isto posto, resulta evidente que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma estratégia de justiça social e construção de cidadania, alinhando-se com os princípios de equidade e direitos humanos. À vista disso, Correia reforça que:

a inclusão é um mecanismo de transformação social, que busca não apenas integrar alunos com necessidades educativas especiais, mas reorganizar a escola e a sociedade para que todas as crianças possam aprender, participar e se desenvolver plenamente (CORREIA, 2003, p. 12).

Nesse sentido, conclui-se que a escola inclusiva não se limita à instrução acadêmica, mas atua como espaço de construção de valores, ética e respeito às diferenças.

Integração e inclusão: distinções necessárias

No debate educacional, torna-se fundamental distinguir os conceitos de integração e inclusão, frequentemente utilizados de forma indistinta. A integração refere-se a um processo dinâmico de participação do indivíduo num contexto relacional, no qual a pessoa é reconhecida e legitimada no interior dos grupos sociais. Conforme afirmam Vayer e Roncin (1992), a integração implica reciprocidade, exigindo tanto a adaptação do indivíduo ao grupo quanto a abertura do grupo para acolhê-lo. Todavia, a integração, tal como historicamente concebida, manteve frequentemente intactas as estruturas escolares, esperando que o educando se ajustasse a um modelo previamente definido. A inclusão, por sua vez, representa um avanço conceptual e político, ao questionar profundamente a organização da escola, os currículos, as práticas pedagógicas e as

atitudes sociais face à diferença (MARCHESI, 2001). Neste sentido, não há dúvida de que a inclusão ultrapassa a simples lógica integradora e propõe uma escola centrada no educando, capaz de responder à heterogeneidade como valor pedagógico.



Figura 2 – Paradigma integrador, centrado na adaptação do aluno ao modelo escolar previamente estabelecido sem que esta se transforme para responder à diversidade. Esta ilustração é o da lógica integradora, contrastando com a figura subsequente, a **Figura 3**, que representa o paradigma inclusivo, baseado na transformação do ambiente escolar.



Figura 3 – Representação da inclusão escolar, entendida como transformação do ambiente educativo para acolher a diversidade, em contraste com a lógica integradora. A ilustração mostra **convivência, participação ativa e adaptação do ambiente**, que são traços claros da **inclusão**. Conforme se pode depreender, a distinção entre integração e inclusão também implica considerar a natureza das adaptações oferecidas aos educandos. Enquanto a integração historicamen-

te se limitava a ajustes pontuais para permitir a presença física do educando na sala de aula, a inclusão demanda mudanças estruturais e pedagógicas profundas. No entendimento de Fonseca:

a educação inclusiva exige a reorganização das práticas escolares e a criação de condições para que todos os alunos, independentemente das suas especificidades, participem efetivamente do processo de aprendizagem (FONSECA, 1995, p.38).

Esta perspectiva reforça a ideia de que a escola deve se adaptar às necessidades dos educandos e não o contrário. Mais ainda, Mittler (2003, p. 47) ressalta que “*a inclusão é um processo contínuo que envolve a reflexão sobre políticas, currículos, recursos humanos e atitudes sociais, buscando superar barreiras físicas, pedagógicas e culturais*”. Tal evidencia que a inclusão vai além da mera presença física na escola, incorporando uma dimensão ética e social que visa garantir equidade, respeito às diferenças e oportunidades reais de aprendizagem para todos.

Por sua vez, Correia (2003, p. 15) complementa que “*a inclusão desafia a escola a rever seus objetivos, valores e práticas, promovendo uma pedagogia que reconheça a diversidade como recurso pedagógico e que valorize o potencial de cada estudante*”. Tal significa que a inclusão transforma o conceito de aprendizagem em um processo mais dinâmico, relacional e participativo, fortalecendo o protagonismo dos educandos e a responsabilidade compartilhada da comunidade educativa. Similarmente, Sasaki (1997, p. 27) argumenta que “*a inclusão não é apenas uma questão de educação, mas de construção social, onde a aceitação da diferença e a participação plena no ambiente educativo refletem o compromisso da sociedade com a justiça e a cidadania*”. Na verdade, a integração, ao manter estruturas rígidas, não promove mudanças significativas na cultura escolar, enquanto a inclusão exige que toda a comunidade educativa repense valores, atitudes e práticas.

Ao fim e ao cabo, a distinção entre integração e inclusão evidencia também a necessidade de formação e suporte aos profissionais da educação. Como observam Costa e Oliveira (2002, p. 22), “*os docentes precisam ser capacitados para lidar com a diversidade em sala de aula, desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas e trabalhar de forma colaborativa com especialistas, famílias e gestores escolares*”. Este investimento é essencial para que a inclusão deixe de ser um conceito abstrato e se torne uma prática efetiva, capaz de transformar a experiência educativa e promover a equidade.

Emergência da educação inclusiva no quadro das políticas internacionais

Antes de mais, convém reconhecer que a educação inclusiva se afirma e vem se consolidando como uma abordagem relativamente recente no campo educacional, ganhando maior visibilidade a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, em 1994. A Declaração de Salamanca constitui um marco fundamental ao defender que as escolas regulares, orientadas por uma pedagogia inclusiva, são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, construir sociedades inclusivas e garantir educação para todos (UNESCO, 1994). Com efeito, este documento introduz uma nova compreensão da educação especial, ao propor a superação do dualismo histórico entre educação regular e educação especial. Em razão disso, a escolarização de educandos com necessidades educativas especiais deixa de ser responsabilidade exclusiva de instituições segregadas, passando a integrar-se no contexto da escola regular, em interação com os seus pares, promovendo experiências educativas comuns e socialmente significativas (CORREIA, 2003).

Diante deste contexto, é razoável e adequado afirmar que a inclusão se inscreve, assim, no movimento mais amplo da Educação para Todos, reforçado posteriormente pelo Fórum Mundial de Educação de Dakar (2000), ao afirmar que todos os educandos devem aprender juntos sempre que possível, e que a diversidade constitui um recurso, e não um problema, para a aprendizagem (UNESCO, 1999). Para além dos marcos normativos, é importante observar que a educação inclusiva emerge também como resposta à compreensão de que a diversidade é um recurso pedagógico. Conforme destaca Arendt (2007, p. 58), educar significa assumir responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, criando condições para que todos possam participar plenamente da vida comum. Nesse sentido, as políticas internacionais de inclusão não apenas orientam a prática educativa, mas também promovem uma reflexão ética sobre o papel da escola na formação de cidadãos capazes de conviver e colaborar com diferenças, rompendo modelos excluídos historicamente presentes nos sistemas educativos. Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de articulação entre diferentes níveis de governança e a implementação de políticas inclusivas. Como observa Perrenoud (2000, p. 37), avaliar de forma igual educandos desiguais constitui uma forma de injustiça, o que reforça a importância de estratégias diferenciadas e contextualizadas. Assim, a disseminação de políticas internacionais como Salamanca e Dakar requer que os Estados, gestores escolares e professores adotem práticas flexíveis e inclusivas, capazes de atender às necessidades específicas de cada educando, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa em escala global.



Figura 4 – Emergência internacional da educação inclusiva e marcos como a Declaração de Salamanca (1994) e a Agenda Mundial Educação para Todos (Fórum de Dakar, 2000). O **Conceito central desta ilustração tem que ver com as políticas internacionais e a disseminação da educação inclusiva.** O globo representa o contexto global e os marcos internacionais que orientam a inclusão. Setas indicam a influência de marcos internacionais, como a Declaração de Salamanca e o Fórum de Dakar. Escolas conectadas mostram a aplicação de políticas inclusivas em diferentes países. Elementos pedagógicos como livros e diplomas destacam o caráter educativo, enquanto ícones diversos (alunos de diferentes idades, habilidades e etnias) destacam e refletem a participação de todos os educandos, isto é, a inclusão efetiva, independentemente de suas características individuais.

Em termos práticos, o marco internacional de Salamanca também enfatiza que a inclusão é um direito humano fundamental. Como observa Sasaki (1997, p. 34), “*a educação inclusiva não é um favor concedido, mas uma exigência ética e legal, que garante a participação plena de todos os cidadãos na sociedade, respeitando suas diferenças e potencialidades*”. Essa abordagem redefine o papel das políticas públicas, exigindo que os Estados promovam reformas estruturais, curriculares e pedagógicas, de modo a assegurar igualdade de oportunidades para todos os educandos. Em coerência com o exposto acima, Mittler reforça que:

a implementação de políticas inclusivas exige planejamento, recursos, capacitação docente e participação ativa da comunidade, de forma a tornar efetiva a integração social e educativa dos alunos com necessidades especiais (MITTLER, 2003, p. 52).

Neste enfoque fica claro que a emergência da educação inclusiva nos cenários internacionais não se limita a declarações e compromissos simbólicos, mas requer estratégias operacionais concretas e sustentadas. Na verdade, a Declaração de Salamanca também contribuiu para consolidar a visão de que a diversidade deve ser incorporada como princípio pedagógico central. Deste modo, na perspectiva de Fonseca (1995, p. 42), “*uma escola inclusiva não é*

apenas um espaço físico para todos, mas um ambiente de aprendizagem que valoriza diferenças, adapta currículos e métodos, e garante apoio necessário para o sucesso de cada aluno". Essa perspectiva inspira reformas em múltiplos países, influenciando políticas nacionais, programas de formação docente e estratégias curriculares voltadas à inclusão.

Ademais, Correia destaca que a inclusão, como proposta internacional, atua também como instrumento de justiça social, porquanto

a escola inclusiva contribui para a construção de sociedades mais equitativas, ao proporcionar a todos os cidadãos, independentemente de suas condições individuais, acesso a educação de qualidade e participação social plena (CORREIA, 2003, p. 21).

Logo, a emergência da educação inclusiva no contexto internacional combina princípios éticos, legais e pedagógicos, tornando-se referência global para o desenvolvimento de sistemas educativos mais justos e democráticos. A bem dizer, a Educação para Todos e os compromissos internacionais reafirmam que a inclusão não é opcional, mas uma responsabilidade coletiva. Como sublinha Cidade e Freitas (2002, p. 11), *"a educação inclusiva deve ser compreendida como projeto social amplo, que envolve governos, escolas, professores, famílias e comunidades, para garantir que todos os alunos aprendam juntos e se beneficiem de uma aprendizagem significativa"*. Desta forma, a emergência da educação inclusiva se articula com políticas globais de equidade, reforçando seu caráter estratégico e transformador.

Escola inclusiva: princípios e organização pedagógica

As propostas e orientações da educação inclusiva ajustam-se a uma filosofia educacional que concebe a escola como um espaço de todos e para todos, fundada nos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade humana. Nessa perspectiva, a inclusão não se reduz a uma medida técnica ou administrativa, mas constitui uma opção ética e política que questiona modelos tradicionais de ensino baseados na homogeneização e na exclusão.

A Declaração de Salamanca (2004) define escola comum de caráter inclusivo como:

O meio mais efetivo para combater as atitudes discriminatórias, criando grupos de boas-vindas, construindo uma sociedade inclusiva e proporcionando educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficiente para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, em último caso, a relação custo-efetividade de todo o sistema educacional (UNESCO, 2004, p. IX).

Segundo a UNESCO (1994, p. 11), a escola inclusiva deve reconhecer e responder à diversidade dos educandos, adaptando-se aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. A inclusão não elimina a educação especial, mas redefine o seu papel dentro de um sistema educativo mais justo, democrático e humanista.



Figura 5 – Transição da escola tradicional para a escola inclusiva e os conceitos de integração versus participação e inclusão. O conceito central é evidenciar a filosofia da escola inclusiva e o contraste com o modelo tradicional. De modo inequívoco é nítido o contraste entre escola tradicional e escola inclusiva e, conseqüentemente, é inegável o movimento que parte da segregação à participação de todos os educandos. Num certo sentido, se pode afirmar, então, que a escola inclusiva se caracteriza pela rejeição de critérios seletivos e excludentes, assumindo como princípio basilar que todas as crianças podem aprender, desde que lhes sejam oferecidas metodologias, currículos e apoios adequados. De acordo com Fonseca (1995), a educação inclusiva assegura igualdade de oportunidades educativas a todos os educandos, independentemente da sua origem sociocultural ou desenvolvimento psicobiológico, preparando-os para uma vida futura mais autônoma e produtiva possível.

Efetivamente, neste modelo, a escola organiza-se a partir das necessidades dos educandos, oferecendo um contínuo de serviços e apoios que permita responder à diversidade presente nas salas de aula (GOFFREDO, 2007). De mais a mais, ao lado destes elementos, a inclusão não elimina a educação especial, mas redefine o seu papel, integrando-a num sistema educativo mais justo, democrático e humanista conforme assevera Mittler (2003). De um modo particular, Barbosa (1997) adverte que a inclusão não deve ser confundida com práticas meramente administrativas, como colocar educandos com necessidades educativas especiais em classes regulares sem

suporte técnico, ignorar suas especificidades ou esperar que os professores atuem sem apoio especializado. Na mesma ótica, Costa e Oliveira (2002) asseveram que a escola inclusiva exige reorganização pedagógica, adaptação curricular, trabalho colaborativo e formação contínua dos professores.

Daqui, segue-se que a organização pedagógica da escola inclusiva implica uma mudança significativa na concepção de ensino e aprendizagem. Como afirma Libâneo (1994, p. 37), “*ensinar não é transmitir conteúdos de forma uniforme, mas criar condições para que os alunos se apropriem do conhecimento de acordo com suas possibilidades e contextos*”. Essa visão reforça a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas, flexíveis e centradas no educando, capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Nesse sentido, esta é a razão pela qual a escola inclusiva exige currículos abertos e adaptáveis, que considerem as diferentes formas de aprender e de participar no processo educativo. Ainda neste viés, Goffredo (2007, p. 61) afirma que os fatos colocam em evidência que “*a flexibilização curricular constitui um dos pilares da inclusão, pois permite ajustar objetivos, conteúdos, metodologias e avaliações às necessidades reais dos alunos*”. Tal abordagem rompe com modelos rígidos e uniformizadores, promovendo uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

Aparte isso, não há dúvida que a colaboração entre os diversos atores educativos surge igualmente como elemento central da organização pedagógica inclusiva. Neste sentido, como apontam Sanches e Teodoro (2007, p. 76), “*a escola inclusiva constrói-se através de práticas colaborativas, envolvendo professores, técnicos de apoio, famílias e a comunidade, numa lógica de corresponsabilização pelo sucesso educativo*”. Essa articulação favorece a construção de uma cultura escolar baseada no diálogo, no respeito mútuo e na partilha de saberes. Por fim, Mittler (2003, p. 89) sublinha que “*não é possível falar de escola inclusiva sem investimento consistente na formação inicial e contínua dos professores*”. De modo igual, destaca que a organização pedagógica inclusiva exige profissionais preparados para lidar com a diversidade, refletir criticamente sobre a sua prática e desenvolver estratégias inovadoras de ensino. Por conseguinte, a escola inclusiva afirma-se como um espaço dinâmico de aprendizagem e transformação, no qual a diversidade deixa de ser vista como obstáculo e passa a constituir um princípio estruturante da ação educativa.

Educação inclusiva em Moçambique: avanços e desafios

Em Moçambique, assume-se, que a educação inclusiva tem vindo a ganhar espaço no discurso político e nas políticas públicas desde finais da década de 1990. Já em 1998, o Ministério

da Educação, com o apoio da UNESCO, assumiu o projeto das “Escolas Inclusivas”, com o objetivo de combater a exclusão e promover a escolaridade obrigatória para todas as crianças em idade escolar (WINDYZ; MANHIÇA, 1998). À luz deste panorama, é pertinente salientar que a Constituição da República de Moçambique consagra a educação como direito de todos os cidadãos, traduzindo-se na igualdade de oportunidades de acesso aos diferentes níveis de ensino.² Não obstante os avanços registados, a implementação efetiva da inclusão enfrenta obstáculos significativos, como atitudes discriminatórias, pobreza, limitações infraestruturais e escassez de recursos humanos especializados.

É neste contexto que a asserção de Marchesi (2001) adquire pleno sentido, ao sublinhar que políticas inclusivas só se tornam credíveis quando acompanhadas de orientações operacionais claras, apoio técnico às escolas e investimentos sustentáveis. Na ausência dessas condições, a inclusão corre o risco de permanecer no plano simbólico, distante da realidade quotidiana das escolas. No entanto, apesar do enquadramento legal favorável, a realidade moçambicana revela uma distância considerável entre o discurso político e a prática educativa. Muitas escolas continuam a enfrentar sérias limitações infraestruturais, como salas de aula superlotadas, ausência de rampas de acesso, falta de materiais pedagógicos adaptados e inexistência de serviços de apoio especializados, o que compromete a participação efetiva dos educandos com necessidades educativas especiais. Conforme assinalam Windyz e Manhiça (1998), *“a inclusão exige condições mínimas de funcionamento das escolas, sem as quais os princípios inclusivos se tornam difíceis de operacionalizar”*.

Cabe, ainda neste contexto, aludir ao fato de que o aspecto da pobreza estrutural que afeta uma parte significativa da população moçambicana constitui outro fator crítico. Muitas famílias não dispõem de recursos para assegurar a permanência das crianças na escola, sobretudo quando estas apresentam deficiências ou necessidades específicas de apoio. O Relatório do Ministério da Educação (1996) reconhece que as desigualdades socioeconómicas continuam a influenciar fortemente o acesso, a permanência e o sucesso escolar, tornando a inclusão um desafio que ultrapassa o âmbito estritamente pedagógico. Relativamente ao plano cultural, persistem ainda representações sociais negativas associadas à deficiência, frequentemente marcadas por estigmatização, crenças tradicionais e atitudes discriminatórias, o que corrobora a observação de Sasaki (1997) de que *“as barreiras atitudinais são, muitas vezes, mais difíceis de superar do que as barreiras físicas”*, uma constatação particularmente pertinente no contexto moçambicano, onde a mudança de mentalidades constitui um processo gradual e complexo.

² Ministério da Educação, 1996.

Neste quadro, é inegável que a formação de professores surge como um dos maiores desafios para a consolidação da educação inclusiva no país. Muitos professores sentem-se despreparados para lidar com a diversidade em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à adaptação curricular, à avaliação diferenciada e ao atendimento de educandos com necessidades educativas especiais. É a partir destas circunstâncias que Costa e Oliveira (2002, p. 19) alertam que “*sem formação adequada, a inclusão tende a gerar frustração nos professores e exclusão velada dos alunos*”, reforçando a necessidade de investimento consistente na formação inicial e contínua. Ao exposto acima, acrescenta-se o fato de que o apoio técnico especializado às escolas é ainda insuficiente. A presença de psicólogos, terapeutas, educadores especiais e outros técnicos é limitada, sobretudo nas zonas rurais, o que dificulta a implementação de práticas inclusivas sustentáveis. Para corroborar tais situações, Goffredo (2007) sublinha que “*a escola inclusiva requer uma rede de apoios articulada, capaz de responder às necessidades educativas mais complexas*”, uma condição que permanece frágil em muitos contextos moçambicanos.

Não obstante essas limitações, registam-se experiências positivas de inclusão em algumas escolas e comunidades, impulsionadas pelo envolvimento de organizações não governamentais, projetos piloto e iniciativas locais. Essas experiências demonstram que, quando há articulação entre escola, família e comunidade, a inclusão torna-se mais viável e significativa. Segundo Sanchez e Teodoro (2007), “*a construção de práticas inclusivas depende fortemente do compromisso coletivo e da capacidade de inovação das escolas*”.



Figura 6 – *Educação inclusiva em Moçambique: construindo oportunidades equitativas enquanto enfrenta desafios estruturais, sociais e culturais. Na ilustração o mapa de Moçambique representa o contexto nacional. Ícones de escolas espalhadas pelo território, simbolizam as dife-*

rentes regiões e o alcance da educação inclusiva. Alunos de diferentes idades, habilidades e étnicas representam a diversidade presente nas escolas moçambicanas. Professores, pais e encarregados de educação próximos aos alunos interagindo e mostrando orientação e suporte pedagógico representam a inclusão. A ilustração apresenta, igualmente, *recursos pedagógicos visíveis*, como livros e mochilas, *bem como obstáculos simbólicos, como barreiras ou sinais de alerta, que representam desafios enfrentados*, sobretudo relacionados à pobreza, infraestruturas inadequadas e escassez de materiais pedagógicos. As setas ou linhas conectando escolas e educandos simbolizam a interação, a *implementação de políticas e o avanço rumo ao progresso da educação inclusiva*.

A terminar, importa assinalar que a educação inclusiva em Moçambique deve ser compreendida como um processo em construção, marcado por avanços graduais e desafios persistentes. Como assegura Mittler (2003), “*a inclusão não se impõe por decreto, mas constrói-se no quotidiano das escolas, através de práticas reflexivas e de políticas sustentadas*”. Nesse sentido, o futuro da inclusão no país dependerá do fortalecimento das políticas públicas, do investimento em recursos humanos e materiais e, sobretudo, da consolidação de uma cultura educativa comprometida com a justiça social e o direito à educação para todos.

Inclusão como horizonte ético e responsabilidade coletiva

A educação inclusiva não constitui apenas uma opção pedagógica, mas uma escolha ética e política, fundada nos princípios da justiça social, da equidade e do reconhecimento da diversidade humana. É, aqui, oportuno ressaltar que Sasaki (1997 *Apud* CIDADE; FREITAS, 2002) afirma que a inclusão implica transformações profundas nos ambientes físicos e, sobretudo, nas mentalidades, envolvendo toda a sociedade. De fato, trata-se de um processo gradual, que exige mudança cultural, revisão de crenças e compromisso coletivo. A inclusão não é responsabilidade exclusiva do professor, mas um projeto social mais amplo, que envolve o Estado, as direções escolares, os professores, os especialistas, as famílias e a comunidade como asseguram Mittler (2003), bem como Sanches e Teodoro (2007).

Deste modo, a educação inclusiva afirma-se como uma estratégia não discriminatória fundamental para a construção de sociedades mais justas e solidárias, nas quais a diferença deixa de ser motivo de exclusão e passa a constituir um valor central da experiência educativa. Assim, a consolidação de uma educação inclusiva implica transformações significativas no sistema educativo, abrangendo políticas públicas, organização e funcionamento das escolas, bem como atitudes e práticas pedagógicas dos professores. Envolve mudanças na qualidade e intensidade das

relações entre os diversos atores educativos, promovendo uma cultura de cooperação, respeito à diversidade e compromisso com a inclusão.

No entanto, a partir de uma perspectiva ética, a inclusão interpela diretamente a noção de responsabilidade coletiva, ao questionar modelos educativos que reproduzem desigualdades e marginalizações. Como sublinha Levinas (1991, p. 87-88), “*a responsabilidade pelo outro precede qualquer escolha*”, o que significa que educar de forma inclusiva é, antes de tudo, assumir o outro como sujeito de direitos e de dignidade, independentemente das suas diferenças. Nesta linha, a educação inclusiva exige uma ética do cuidado, entendida como atenção às necessidades concretas dos sujeitos em contextos reais. Concomitantemente, Noddings (2003, p. 15) afirma que “*cuidar é uma relação, não uma técnica*”, reforçando a ideia de que práticas inclusivas não se reduzem a adaptações curriculares, mas envolvem vínculos humanos, escuta ativa e sensibilidade pedagógica no quotidiano escolar.

Há que considerar que a escola, enquanto espaço privilegiado de socialização, desempenha um papel central na construção de valores éticos associados à convivência com a diferença. Para Arendt (2007, p. 185-186), educar é assumir responsabilidade pelo mundo e pelas novas gerações, o que implica criar condições para que todos possam participar plenamente da vida comum. Nesse sentido, a exclusão escolar representa não apenas uma falha pedagógica, mas uma falha ética e política. Com efeito, o compromisso com a inclusão implica também repensar o currículo e as práticas avaliativas, frequentemente marcadas por padrões homogêneos e seletivos. É neste horizonte que Perrenoud (2000, p.32) adverte que “*avaliar de forma igual alunos desiguais é uma forma de injustiça*”, destacando a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis que respeitem os ritmos, capacidades e contextos de aprendizagem dos educandos. No fundo o autor associa avaliação justa à **diferenciação pedagógica**, recusando a neutralidade aparente da avaliação uniforme.



Figura 7 – Inclusão como responsabilidade coletiva: todos os atores educativos colaboram para uma sociedade justa, equitativa e solidária. A ilustração representa uma comunidade escolar conectada (educandos, professores, famílias e representantes do Estado) formando um círculo ou rede, mostrando colaboração e interação. Setas e linhas ligam todos os atores simbolizando cooperação. Elementos simbólicos de ética e cidadania incluídos, como mãos unidas, corações e livros.

É fundamental ter claro que a responsabilidade coletiva se manifesta, por um lado, na articulação entre escola, família e comunidade e, por outro, que a inclusão se torna mais consistente quando ultrapassa os muros da escola, integrando-se em um projeto educativo de caráter comunitário. Ora, de acordo com Sanches e Teodoro (2007, p. 67), “a inclusão constrói-se em rede”, exigindo cooperação interinstitucional, partilha de responsabilidades e reconhecimento mútuo entre os diferentes atores sociais. Com isso, resta afirmar que conceber a inclusão como horizonte ético significa reconhecê-la como um processo contínuo, inacabado, permanentemente em construção. Como refere Mittler (2003, p. 25), “a inclusão é uma viagem, não um destino”, o que implica abertura à reflexão crítica, revisão contínua das práticas e disposição para enfrentar tensões e desafios. Assim entendida, a educação inclusiva afirma-se como um compromisso ético duradouro com a dignidade humana, a justiça social e o direito de todos à educação.



Figura – 8 Síntese da educação inclusiva: da teoria à prática, do local ao global, do indivíduo à responsabilidade coletiva.

Sumarizando, cabe ressaltar que a educação inclusiva em é um processo contínuo e em construção, que exige equilíbrio entre diversidade, articulação efetiva de esforços entre, famílias, comunidade e Estado. Na educação inclusiva a superação dos desafios estruturais, culturais

(preconceitos) e pedagógicos é essencial para assegurar o direito à educação de qualidade e a participação plena de todos os educandos, consolidando, assim, sociedades mais justas, equitativas e solidárias. Apesar de obstáculos de toda a sorte há sinais de avanços. Os desafios quotidianos destacam a necessidade de coordenação sustentada entre políticas, recursos, práticas pedagógicas e apoio eficaz a cada educando para garantir a participação plena de todos.

Considerações Finais

A educação inclusiva revela-se não apenas como uma política ou prática pedagógica, mas como um verdadeiro compromisso ético e social com a dignidade de todos os educandos. Ao longo deste estudo, evidenciou-se que a inclusão não se limita à presença física nas escolas, mas envolve a plena participação, o reconhecimento das diferenças e a transformação das estruturas educativas para responder à diversidade como um valor pedagógico essencial. As experiências internacionais, consolidando-se em marcos como a Declaração de Salamanca e o Fórum Mundial de Educação de Dakar, mostram que políticas bem orientadas e contextualizadas são capazes de promover equidade e justiça social, mas apenas quando acompanhadas de investimento, formação docente e apoio contínuo às escolas. No caso de Moçambique, apesar dos avanços significativos, persistem desafios estruturais, culturais e econômicos que exigem compromisso coletivo e estratégico de todos os atores educativos.

A inclusão, como reflexão ética, destaca-se também pela responsabilidade compartilhada: o sucesso do processo não depende apenas de professores, mas da colaboração do Estado, das famílias, das comunidades e da sociedade em geral. A escola inclusiva torna-se, assim, um espaço de cidadania, aprendizado mútuo e construção de solidariedade. É igualmente relevante salientar que a educação inclusiva contribui para o fortalecimento da consciência social e da empatia desde a infância, formando cidadãos capazes de valorizar a diversidade e atuar de forma responsável na sociedade. Ao criar condições para a convivência e cooperação entre educandos de diferentes origens, habilidades e necessidades, a inclusão promove uma cultura escolar mais justa, reflexiva e transformadora. Ao consolidar fundamentos teóricos, políticas internacionais e desafios práticos, este artigo reforça que a educação inclusiva é um projeto de futuro – uma jornada contínua que transcende fronteiras, promovendo escolas que acolhem, respeitam e valorizam cada educando como agente ativo da própria aprendizagem e membro pleno da sociedade. Mais do que um ideal, a inclusão é uma escolha consciente, ética, política e transformadora, capaz de redefinir o papel da educação na construção de sociedades mais justas, democráticas e humanas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDDT, Hannah. *Responsabilidade e Juízo*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2007.
- BACHS, Jordi. *Psicologia diferencial*. Barcelona: CEAC, 1983.
- BARBOSA, P. *Educação inclusiva e escola inclusiva*. Brasil: SHV OONG, 1997.
- BUHLER, Charlotte. *A psicologia na vida do nosso tempo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1962.
- CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação Física e inclusão: considerações para a prática pedagógica na escola. *Revista Integração*, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, ano 14, edição especial, 2002.
- CORREIA, Luís Miranda (org.). *Educação especial e inclusão*. Porto: Porto Editora, 2003.
- COSTA, C. T.; OLIVEIRA, J. C. *A formação do educador para o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais na escola inclusiva*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Belém: Pará, 2002.
- FONSECA, Víctor da. *Educação especial: programa de estimulação precoce – uma introdução às ideias de Feuerstein*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GOFFREDO, Vera Flor. *Fundamentos de educação especial*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007.
- LEVINAS, Emmanuel. *Ética e Infinito: diálogos com Philippe Nemo*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARCHESE, Álvaro. A prática das escolas inclusivas. In: RODRIGUES, David (org.). *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora, 2001.
- MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- NODDINGS, Nel. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 20, n. 2, p. 105 - 149, 2007.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SIMONETTI, Dora C. (org.). **Inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação**. Vitória, ES: ABAHSD – Associação Brasileira para Altas Habilidades/Superdotados, 2002.

WINDYZ, F.; MANHIÇA, Carlos. **Relatório de consultoria ao projecto “Escolas Inclusivas em Moçambique”**. Moçambique: UNESCO/MINED, 1998.

DOCUMENTOS:

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório sobre a educação em Moçambique**. Moçambique: Conferência Internacional de Educação, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha, 7–10 jun. 1994. Paris: UNESCO, 1994.

Recebido em: 18/04/2025

Aprovado em: 23/08/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

EDUCATIONAL POLICIES: A LOOK AT INCLUSIVE
EDUCATION IN MOZAMBIQUE

RESUMO: A Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) consagrou a educação como direito universal, princípio reafirmado na Conferência de Jomtien (1990) e aprofundado pelas Normas da ONU sobre Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (1993) e pelos compromissos assumidos em 1994 em torno da educação inclusiva. Em Moçambique, a Lei nº 4/83, que institui o Sistema Nacional de Educação, incorporou a educação especial como eixo da integração social de pessoas com deficiência. O artigo analisa as políticas de educação inclusiva no país, sustentando que sua efetivação depende de infraestrutura, materiais didáticos, financiamento e formação docente adequados.

Guilherme Basílio

PALAVRAS-CHAVE: Integração; Educação inclusiva; Políticas educacionais; Moçambique

ABSTRACT: The Universal Declaration of Human Rights (1948) enshrined education as a universal right, a principle reaffirmed at the Jomtien Conference (1990) and further developed through the UN Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities (1993) and the commitments undertaken in 1994 regarding inclusive education. In Mozambique, Law No. 4/83, which established the National Education System, incorporated special education as a central axis of the social integration of persons with disabilities. The article examines inclusive education policies in the country, arguing that their effective implementation depends on adequate infrastructure, teaching materials, funding, and teacher training.

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

KEY WORDS: Integration; Inclusive education; Educational policies; Mozambique

POLÍTICAS EDUCACIONAIS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE

Guilherme Basílio¹

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a educação inclusiva se enquadra no campo das políticas educacionais e visa garantir que todas as crianças, jovens e adultos usufruam de forma igual do direito à educação e tenham acesso à educação de qualidade em ambientes escolares regulares, independentemente de suas características ou condições individuais. A educação inclusiva é um princípio fundamental que busca assegurar o acesso e a permanência de todos os alunos no sistema escolar, independentemente de suas características físicas, cognitivas ou socioculturais. A inclusão no sistema escolar responde ao princípio da equidade, associado à justiça social. A educação inclusiva proporciona oportunidades equivalentes no interior do sistema escolar.

Um dos desafios da educação pública planejada é explorar diferentes perspectivas político-culturais e pedagógicas em ambientes escolares que garantam que pessoas com deficiência estejam integradas nas escolas regulares, com acesso a conhecimentos e habilidades de qualidade. A inclusão, nesse sentido, significa promover, no espaço escolar, condições e possibilidades para que todos os alunos desenvolvam habilidades e competências, independentemente de suas características individuais. Promover a educação nessas perspectivas significa torná-la um bem público, um recurso para o desenvolvimento humano e um instrumento de justiça social. Para isso, as instituições escolares são desafiadas a eliminar barreiras de acesso às infraestruturas, aos materiais didáticos e à formação de professores capazes de conduzir processos de ensino e aprendizagem em ambientes que reúnam alunos de diferentes perfis.

O artigo propõe discutir a educação inclusiva em Moçambique, evidenciando que sua efetivação resulta da articulação entre os conceitos de exclusão e integração, os quais assumem diferentes configurações e impactam diretamente a formulação e a implementação das políticas educacionais e sociais. A educação inclusiva supõe, ainda, uma reconfiguração ética na elaboração das políticas públicas, na organização curricular e nas práticas pedagógicas, constituindo-se em elemento central para a equidade e para o desenvolvimento da sociedade moçambicana. Metodologicamente, o estudo fundamenta-se em pesquisa bibliográfica, com base

¹ Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais e Filosofia da Universidade Pedagógica de Maputo. Licenciado em Ensino de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Maputo; Mestre e Doutor em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). guilhermebasilio@yahoo.com.br

na literatura especializada, em relatórios da Unesco e em dispositivos legais moçambicanos voltados às políticas de educação inclusiva.

Marcos históricos da educação inclusiva

O século XIX foi marcado pela emergência e consolidação de movimentos sociais voltados à ampliação de direitos, entre os quais se destacam o feminismo, os estudos culturais, as organizações de direitos humanos, as associações de pessoas com deficiência, as organizações não governamentais, os grupos de pressão e a atuação de governos comprometidos com a ampliação do acesso à educação para populações historicamente desfavorecidas, com atenção particular às mulheres e às pessoas com necessidades educativas especiais. Essas lutas contribuíram para a afirmação dos direitos humanos, em especial do direito à educação, e para o reconhecimento institucional de organizações que atuam na defesa de diferentes segmentos sociais inseridos no sistema regular de ensino.

Do ponto de vista histórico e político, a integração e a inclusão de pessoas com deficiência no sistema escolar constituem uma preocupação persistente nos âmbitos nacional e internacional. Embora iniciativas voltadas à educação especial remontem ao século XVIII, com a criação das primeiras instituições destinadas a pessoas surdas e cegas, foi ao longo do século XIX que se consolidou um movimento mais amplo em defesa da escolarização de pessoas com deficiências intelectuais e físicas. Nesse período, a integração escolar passou a ser formulada como pauta social e política, lançando as bases para a posterior constituição da inclusão educacional como agenda de alcance global.

No século XX, esforços pelo reconhecimento, respeito, valorização e inclusão de pessoas com deficiência tornaram-se preocupação geral e, resultou na realização de conferências internacionais com o objetivo de discutir e delinear políticas para o desenvolvimento da educação. Conforme se pode observar o prefácio da declaração de Salamanca,

a educação de crianças e jovens com necessidades educativas especiais – problema que afetam igualmente os países do Norte e do Sul – não pode progredir de forma isolada e deve antes fazer parte de uma estratégia global de educação e, sem dúvida, de uma nova política social e econômica o que implica uma profunda reforma da escola regular.²

Em resposta ao problema relacionado ao desenvolvimento da Educação para Todos, foram assumidos objetivos, recomendações e metas na Declaração Mundial de Educação para

Todos de Jomtien, Tailândia, em 1990; elaboradas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, em 1993; realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais de 1994, em Salamanca. Estes instrumentos tinham como escopo promover o objetivo de “Educação para Todos” examinando as mudanças fundamentais de políticas necessárias para o desenvolvimento da abordagem da educação inclusiva”.³

As conferências de Educação para Todos, realizadas em Jomtien, e de Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, encontram respaldo jurídico na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que afirma a educação como um direito de todos. Nessas conferências, os Estados nacionais foram orientados a reformular seus marcos legais, sistemas de ensino e políticas educacionais, com o objetivo de garantir e promover uma educação de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. A Conferência de Salamanca estabeleceu princípios, políticas e práticas no campo da Educação Especial e afirmou de forma explícita o princípio da inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais em todas as instituições de ensino. A inclusão desses sujeitos no sistema escolar constitui um reconhecimento de sua dignidade, um gesto de valorização, respeito e igualdade social, e, sobretudo, uma forma de assegurar a educação como direito, e não como privilégio.

A Declaração de Salamanca configura-se como um marco fundamental para o desenvolvimento da educação inclusiva. Em consonância com suas diretrizes, os Estados nacionais comprometeram-se a promover reformas nas políticas educacionais, reestruturando instituições públicas e privadas, em especial as escolas, investindo na formação de professores para a implementação de práticas inclusivas, criando condições materiais e financeiras adequadas e produzindo materiais didáticos apropriados. As Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência reiteram que cabe ao Estado garantir que a educação dessas pessoas esteja integrada ao ensino regular, assegurando o acesso à educação a todas as crianças, jovens e adultos, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, socioeconômicas ou culturais. O direito à educação é entendido como inalienável e relacionado tanto à justiça social quanto ao desenvolvimento humano das pessoas com deficiência.

A partir das recomendações de Salamanca, os países passaram a organizar, planejar, gerir, financiar e monitorar seus sistemas educacionais a partir de critérios orientados pela inclusão. Nesse contexto, as escolas, enquanto instituições responsáveis pela implementação das políticas educacionais, devem assegurar que cada criança, independentemente de suas características,

² UNESCO, 1994, p.4.

³ UNESCO, 1994, p. 3.

capacidades, necessidades ou interesses, tenha direito a uma aprendizagem significativa e a uma educação de qualidade. Para responder ao princípio da Educação para Todos, torna-se necessário reestruturar as instituições escolares, adotar metodologias e práticas pedagógicas sensíveis à diversidade, promover formas diversificadas de aprendizagem, incorporar tecnologias assistivas e priorizar a formação de professores capacitados para atuar com estudantes com necessidades educativas especiais, garantindo, ainda, condições materiais adequadas aos processos de ensino e aprendizagem.

Os compromissos assumidos em torno da Educação para Todos nas conferências de Jomtien e de Salamanca foram reafirmados na Conferência de Incheon, realizada na Coreia do Sul, em 2015. A visão expressa em Incheon reconhece a educação como um fator central de transformação social, por seu papel decisivo no desenvolvimento socioeconômico e por sua relevância para o alcance dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Nesse contexto, governos e organizações não governamentais participantes assumiram o compromisso com o Objetivo 4 da Agenda 2030, que propõe assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, além de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.⁴

O reconhecimento de que a Educação para Todos permanece como um desafio para os Estados nacionais e para a comunidade internacional levou os participantes da conferência a reafirmar a educação como fundamento dos direitos humanos, da dignidade humana, da justiça social, da proteção social, da diversidade cultural e da inclusão. A educação é entendida como um direito a partir do qual outros direitos se tornam possíveis e efetivos. A Declaração de Incheon reafirma, nesse sentido, que a educação constitui um bem público, um direito humano fundamental e a base para a concretização de outros direitos, sendo indispensável à paz, à tolerância, à realização humana e ao desenvolvimento sustentável.⁵

A inclusão por meio da educação é apresentada como um dos pilares de uma educação transformadora. Para isso, os Estados enfrentam o desafio de combater todas as formas de exclusão, marginalização e desigualdade no acesso à educação e na participação nos processos de ensino e aprendizagem. Não há educação verdadeiramente humana sem o compromisso com a inclusão, entendimento que concebe a educação como um projeto social, humano e antropológico. Assim, as recomendações para a reformulação das políticas educacionais, com vistas à inclusão de grupos historicamente desfavorecidos, especialmente pessoas com deficiência, reafirmam a centralidade da educação no processo de humanização. Entre as condições essenciais para a efetivação das políticas inclusivas, destaca-se a necessidade de

⁴ UNESCO, 2015, p.7.

⁵ UNESCO, 2015

investimentos adequados em infraestrutura escolar, de modo a garantir ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos.

Em consonância com as recomendações das conferências internacionais, os estudantes com necessidades educativas devem ser integrados às escolas regulares, com a garantia de sua permanência até a conclusão da escolaridade ou a obtenção de certificação. Trata-se de uma medida central no enfrentamento da discriminação, uma vez que a educação constitui instrumento fundamental para a ampliação da consciência crítica e para o exercício e a defesa dos direitos individuais. Nesse contexto, o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), em Moçambique, formulou um slogan que sintetiza esse marco histórico da educação inclusiva: “Por uma educação inclusiva, patriótica e de qualidade”. A formulação expressa o compromisso do governo, por meio do MINEDH, com a garantia e a promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para todas as crianças, jovens e adultos.

Novas acepções de educação inclusiva

A acepção mais ampla de educação inclusiva insere-se no campo das políticas sociais e é compreendida no âmbito das políticas públicas de educação. Essas políticas, entendidas como um conjunto de ações do Estado, têm por finalidade responder às necessidades coletivas, promover o bem público e atender, de modo particular, os segmentos socialmente vulneráveis. Ao formular e implementar tais políticas, o Estado busca enfrentar demandas sociais e promover o desenvolvimento humano. No campo educacional, essas políticas orientam-se por princípios como acesso, equidade, inclusão e qualidade, conceitos que estruturam o primeiro pilar do plano estratégico do Ministério da Educação.

No que diz respeito à educação inclusiva, as concepções que a sustentam passaram por transformações históricas, deslocando-se de práticas de exclusão e segregação para a integração, a participação e, posteriormente, para a inclusão. Neste debate, destacam-se três noções centrais: integração, participação e inclusão, que se contrapõem às formas históricas de exclusão produzidas e reproduzidas pela escola.

A inclusão, como política social, resulta da ampliação e do aprofundamento das noções de integração e participação e se coloca em oposição direta à exclusão. Essa noção não se restringe ao campo educacional, estendendo-se ao conjunto das políticas públicas, uma vez que envolve dimensões financeiras, políticas, econômicas, culturais, religiosas e sociais. De modo geral, a inclusão expressa a recusa à marginalização e à segregação de grupos desfavorecidos. No âmbito da educação, esse processo histórico se inicia na exclusão, avança para a integração e a

participação e culmina na inclusão, entendida como a incorporação plena de crianças, jovens e adultos nos diferentes espaços sociais e institucionais, incluindo educação, trabalho, cultura, política e vida pública. Nesse sentido, a inclusão possui caráter amplo e transversal. No campo educacional, ela exige a integração e a permanência de todos os sujeitos na rede escolar, independentemente de suas condições físicas, psicológicas ou socioeconômicas.

A integração pode ser definida como um processo por meio do qual diferentes partes se articulam, formando um conjunto relativamente coeso. Na educação, refere-se à inserção de alunos com necessidades educativas especiais no processo de ensino e aprendizagem, tanto em escolas regulares quanto em instituições especializadas. Esse processo envolve adaptações curriculares, reformulação das políticas educacionais, adequação das infraestruturas escolares, formação de professores em áreas específicas, como Língua de Sinais e Braille, e a incorporação de tecnologias assistivas.

Já a participação diz respeito ao envolvimento ativo nos processos escolares e educativos. No contexto educacional, participar significa integrar-se efetivamente ao processo de ensino e aprendizagem, que se desenvolve tanto no espaço escolar quanto no âmbito mais amplo da vida social. Em sala de aula, a participação não se limita à reprodução de conteúdos, mas implica a construção crítica do conhecimento por meio de questionamentos, debates e elaboração de ideias fundamentadas em leituras e experiências, reforçando o papel do aluno como sujeito do processo educativo.

Na educação, essas noções convergiram para a ideia de inclusão, entendida como o processo de garantir a todos, independentemente de condições físicas, psicológicas, cognitivas ou culturais, o acesso a oportunidades educacionais e o usufruto da educação como direito. A inclusão refere-se, assim, à integração de alunos com necessidades educativas especiais em salas de aula e, sobretudo, em escolas regulares e especializadas, bem como à incorporação de sujeitos provenientes de diferentes segmentos sociais, com distintas origens sociais, étnicas, políticas, religiosas e culturais, no sistema escolar.

Desta forma, a integração e participação são conceitos fundamentais para entendimento do conceito de inclusão. A integração e a participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute dos direitos humanos, em especial, ao desfrute de educação como uma forma de igualdade de oportunidades. Segundo a declaração de Salamanca (1994), o princípio básico de escolas inclusivas é de garantir que todos os alunos aprendam juntos, independentemente das dificuldades e das diferenças. Assim, as escolas inclusivas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem.

Na senda da definição da inclusão, Correia (2015) entende que o processo de inclusão está ligado à inserção. Portanto, entende que a inclusão é um processo de:

Inserção do aluno com NEE significativas, sempre que possível na classe regular da escola da sua residência, onde deve receber todos os serviços educativos consentâneos com as suas características capacidades e necessidades. Para esse fim, e quando necessário, ele deve poder contar com serviços e apoios especializados prestados por educadores e professores especializados e por qualquer outro tipo de especialistas que se julgue pertinente, não esquecendo o papel fundamental que os educadores e professores do ensino regular e os pais devem ter em todo este processo. (CORREIA, 2015, p.9).

A educação inclusiva inscreve-se como objetivo político formulado em escalas nacional e internacional, articulando-se a agendas que concebem a inclusão escolar como processo social de enfrentamento das formas históricas de exclusão. Nessa perspectiva, a inclusão escolar configura-se como esforço voltado à integração ou inserção de estudantes excluídos no sistema regular de ensino e na participação efetiva nas práticas sociais e culturais promovidas pela escola, o que envolve tanto atividades curriculares quanto extracurriculares. Tal orientação implica transformações institucionais concretas, pois a inserção de estudantes com Necessidades Educativas Especiais demanda adaptações curriculares, reorganização de estratégias pedagógicas e metodologias de ensino-aprendizagem, assim como a disponibilização de recursos materiais e humanos adequados. Nesse quadro, o próprio conceito de Necessidades Educativas Especiais assume centralidade analítica. Conforme definido pela UNESCO, trata-se de “todo o tipo de dificuldades de aprendizagem que qualquer estudante pode ter ao longo do seu percurso académico, implicando a mobilização de apoios pedagógicos, psicológicos e outros para que sejam sanadas ou superadas”, apoios esses que podem assumir caráter permanente ou temporário, em função de fatores causais de natureza biológica e ou ambiental associados às diferenças individuais e à diversidade humana.⁶

Conforme se refere na definição, são considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais a todos aqueles que manifestam determinadas condições específicas e que necessitam de um apoio particular para aceder os serviços de educação. Fazem parte desse grupo de alunos, todos aqueles que têm deficiência física/motora, fala, auditiva, visual, mental e os que sofrem de perturbações emocionais e de problemas comportamentais. Adicionam-se a este grupo, todos os alunos com deficiência de aprendizagem e aqueles que sofreram ou sofrem de traumas ou bullying. Para que este grupo de alunos gozem do direito à educação, os estados nacionais se

⁶ UNESCO, 1994, p. 6

juntam às ONGs nacionais e internacionais para a reestruturação do sistema escolar, redefinição da política de escolas inclusivas e no financiamento para o pleno funcionamento. As ONGs podem apoiar os estados no processo de definição e implementação de políticas de inclusão mobilizando recursos financeiros para a construção de escolas inclusivas (especiais e regulares), aquisição de equipamento e materiais didáticos e a formação de professores.

São escolas inclusivas todas as aquelas que desenvolvem o processo de ensino e aprendizagem para todos os alunos incluindo aqueles que apresentam qualquer tipo de deficiência. Os alunos aprendem em ambientes de sala de aulas regulares com os seus colegas cujas deficiências são observáveis e/ou não observáveis. Dito de outro modo, nas escolas inclusivas, os alunos aprendem juntos e cada um é chamado a participar ativamente nas atividades escolares relacionadas a aprendizagem. As escolas inclusivas são o garante do sistema escolar e das práticas pedagógicas adequadas e asseguram a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Elas promovem competências e conhecimentos universais que permitam a aquisição de autonomia e o acesso à condução plena da cidadania.

Fundamentos legais e estratégias de educação inclusiva em Moçambique

Ainda que em estágio inicial, o Estado moçambicano tem envidado esforços no sentido da implementação da política de educação inclusiva em todo o território nacional, amparando-se em um conjunto articulado de dispositivos legais e orientações programáticas. Para além das declarações internacionais ratificadas no campo da educação em sentido amplo e da educação especial em particular, Moçambique aprovou e vem executando instrumentos normativos que estruturam essa agenda. Entre eles figuram a Constituição da República, promulgada em 2018, as Leis do Sistema Nacional de Educação, aprovadas em 1983, 1992 e 2018, a Política Nacional de Educação de 1995, a Revisão das Políticas Educacionais de 2019, a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência para o período de 2020 a 2029 e o Plano Estratégico de Educação 2020–2029. Conjuntamente, esses documentos indicam um compromisso institucional do governo moçambicano com a inclusão de pessoas com deficiência na rede escolar regular.

No plano constitucional, o artigo 88, n.º 1, estabelece que a educação constitui direito e dever de cada cidadão, ao passo que o n.º 2 do mesmo artigo afirma que o Estado promove a extensão da educação, a formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os

cidadãos ao exercício desse direito.⁷ Tais dispositivos consagram a educação como direito universal, independentemente de condições socioeconômicas, físicas, religiosas, intelectuais, culturais ou morais. A centralidade do Estado nesse processo é reafirmada no artigo 125, que atribui ao poder público a responsabilidade pela criação de condições adequadas ao processo de aprendizagem, incluindo a promoção da língua de sinais e de mecanismos de acessibilidade voltados às pessoas com deficiência. O n.º 3 do mesmo artigo explicita que o Estado promove a criação de condições necessárias à integração econômica e social de cidadãos com deficiência.⁸

No âmbito educacional, a integração configura-se como etapa inicial de um processo mais amplo, no qual estudantes com deficiência passam a participar do ensino e da aprendizagem em instituições especiais e regulares. Essa participação progressiva no espaço escolar constitui um movimento orientado para a inclusão, entendida como resultado de práticas institucionais que visam garantir presença, participação e acesso ao conhecimento no interior do sistema educacional. Nesse sentido, os marcos legais e programáticos em vigor em Moçambique delineiam um horizonte normativo que vincula integração, participação escolar e inclusão como dimensões interdependentes de uma mesma política pública.

Ainda na senda da educação especial, a Política Nacional de Educação de 1995 (PNE) distingue dois grupos de crianças com necessidades educativas especiais: aquelas que apresentam um nível de deficiência não aguda e aquelas com nível mais agudo. O primeiro grupo é integrado em escolas regulares, merecendo atenção especial e individualizada, enquanto o segundo é atendido em escolas especiais. A PNE orienta que os alunos com necessidades educativas especiais sejam identificados antes do início do ano letivo; por isso, durante o processo de matrículas, as escolas disponibilizam fichas por meio das quais pais e encarregados de educação fornecem informações sobre a situação do seu educando.

Segundo a PNE, uma vez identificados os alunos com deficiência, o Estado compromete-se a criar oportunidades para crianças com necessidades educativas especiais por meio de duas medidas fundamentais. A primeira é a promoção do princípio da integração, a partir do qual são mobilizadas e sensibilizadas as escolas regulares e as comunidades para a implementação de programas de educação especial integrados. O envolvimento das comunidades decorre do entendimento de que desempenham papel fundamental para a efetivação da política de inclusão, por meio da sensibilização dos pais e encarregados de educação e da mobilização das suas crianças com deficiência. A segunda medida diz respeito à formação de professores adequados para responder às necessidades especiais, à adequação ou reajustamento das escolas, ao

⁷ MOÇAMBIQUE, 2018.

⁸ MOÇAMBIQUE, 2018.

equipamento de materiais didáticos e à flexibilização dos planos de estudo ou dos currículos para atender as crianças com necessidades educativas especiais.

A Lei n.º 18/2018, do Sistema Nacional de Educação (SNE) que reajusta a lei 6/92, descreve, nos números 1, 2 e 3 do Artigo 18, a educação especial. O número 1, do artigo 18, da lei 18/2018, define educação inclusiva como sendo “o conjunto de serviços pedagógicos-educativos transversais a todos os subsistemas de educação, de apoio e facilitação de aprendizagem para todo o aluno, incluído aquele que tem necessidades educativas especiais de natureza física, sensorial, mental múltiplas e outras”. De acordo com a citação da lei, a educação especial é extensiva a todos os subsistemas, partindo do Subsistema da educação pré-escolar ao subsistema de educação superior. Essa extensão, pretende resolver o problema da exclusão de alunos nos subsistemas e realizar o princípio de educação para todos. Portanto, todos os alunos lhes assistem o direito à educação, para o efeito, são integrados em todos os subsistemas de ensino.

Ainda o número 2 do mesmo artigo, a lei afirma que o objetivo da educação especial é proporcionar às crianças, jovens e adultos uma formação em todos os subsistemas de educação (...). O número 3 do artigo em referência, preconiza que “o ensino da criança, do jovem e do adulto com necessidades educativas especiais realiza-se em escolas regulares e em escolas especiais”. Este número deixa claro que os alunos que tenham necessidades educativas graves têm de receber a educação em escolas especiais e, outros que não tenham necessidades educativas graves sejam integradas em escolas regulares. Portanto, as escolas são classificadas em dois grupos: a) escolas regulares, nas quais estão integrados alunos com necessidades educativas especiais e alunos sem necessidades educativas especiais e, b) escolas especiais, as que são frequentadas apenas por alunos com deficiências graves.

A Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029 (EEIDCD) constitui um dos instrumentos legais e políticos que expressam o compromisso de Moçambique com a promoção da educação inclusiva como direito fundamental das pessoas com deficiência. Esse instrumento reúne diversos dispositivos legais já aprovados e em implementação e configura um marco de fundamentação do compromisso estatal com a educação de pessoas com deficiência. Sua relevância reside na definição de políticas, princípios e estratégias, bem como na identificação de áreas e ações correspondentes do setor educacional e de seus parceiros institucionais envolvidos no desenvolvimento de pessoas com deficiência, como o Ministério da Saúde, o Ministério do Género, Criança e Ação Social, organizações não governamentais e, de modo destacado, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

A EEIDCD integra a política de educação inclusiva e tem como finalidade eliminar ou reduzir barreiras de natureza social, econômica, cultural e política impostas às pessoas com deficiência no contexto escolar. Trata-se, portanto, de uma política voltada a garantir o acesso à educação e a permanência de estudantes com necessidades especiais no sistema educacional. A estratégia articula-se ao Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020–2029 e funciona como instrumento por meio do qual o governo de Moçambique orienta as intervenções no setor educacional, assumindo caráter político e estratégico na implementação das ações governamentais. O PEE estrutura-se em três pilares: acesso, participação, permanência e equidade; qualidade da aprendizagem; e governança.

De acordo com o PEE 2020–2029, é missão do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) “implementar um sistema nacional de educação inclusivo, equitativo, eficiente, eficaz e inovador, capaz de garantir uma aprendizagem de qualidade e ao longo da vida”.⁹ O objetivo central do plano consiste em assegurar inclusão e equidade no acesso, na participação e na permanência, em consonância com o primeiro pilar. Conforme o MINEDH, “a inclusão e a equidade relacionam-se com a justiça social e o cumprimento do direito à educação”.¹⁰ A inclusão assume, assim, lugar central no debate educacional e apresenta-se como desafio às escolas moçambicanas. Ela se efetiva quando as estruturas dos estabelecimentos de ensino respondem às diversas necessidades de aprendizagem e promovem estratégias mais abrangentes, assegurando oportunidades de usufruto do direito à educação independentemente de fatores geográficos, econômicos, sociais, de gênero ou de necessidades educativas especiais.

O PEE tem como propósito ampliar o acesso à educação para grupos historicamente marginalizados, entre eles crianças com deficiência, e elevar a qualidade do ensino. A inclusão ocorre por meio da educação especial, concebida como eixo estruturante da política educacional. O plano estabelece que a educação inclusiva seja implementada de forma progressiva, em consonância com o desenvolvimento do país, cabendo ao governo definir políticas setoriais, objetivos estratégicos e estratégias de implementação em função desse contexto. A inclusão figura como uma das prioridades do PEE. Embora a execução das estratégias enfrente desafios relacionados à insuficiente formação e capacitação docente em práticas pedagógicas inclusivas, à carência de materiais didáticos adaptados e de recursos financeiros, à inadequação de parte das infraestruturas escolares e ao limitado envolvimento comunitário para assegurar acessibilidade física e social de estudantes com necessidades especiais, constitui objetivo do governo, por

⁹ MINEDH, 2020, p. 14.

¹⁰ MINEDH, 2020, p. 39.

intermédio do MINEDH, reduzir as desigualdades no processo de ensino e aprendizagem e diminuir o distanciamento entre estudantes com e sem necessidades educativas especiais nas escolas públicas e privadas.

Os resultados da educação inclusiva em Moçambique

Em Moçambique, a educação inclusiva é assumida como política governamental, embora, em um primeiro momento, tenha assumido a forma de um projeto piloto, que posteriormente culminou na construção de escolas destinadas ao atendimento de crianças e jovens com necessidades especiais. A partir dessa experiência inicial, o governo passou a elaborar uma política específica para a educação inclusiva. Com base nos resultados do projeto piloto, foram criadas as bases para a formalização da educação inclusiva, introduzindo a abordagem da inclusão como política educacional. O MINEDH introduziu políticas de combate à exclusão e de renovação das escolas, que passaram a incorporar valores relacionados à inclusão e à participação de todas as crianças e jovens no ensino regular, de modo a incluir pessoas com deficiência (NHAPUALA, 2014). Trata-se de um novo paradigma que passou a incidir sobre o setor da educação, envolvendo esforços articulados do governo e da comunidade no sentido de garantir atendimento específico às pessoas com deficiência.

A necessidade de assegurar que todas as pessoas com deficiência pudessem usufruir de seus direitos, especialmente o direito à educação, impulsionou o governo de Moçambique a tornar-se Estado signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a elaborar dispositivos legais voltados à sua proteção. Esses dispositivos legais, já discutidos anteriormente, preconizam a reestruturação arquitetônica das infraestruturas escolares e o reajuste dos currículos para responder às exigências de acessibilidade e inclusão. Um dado relevante no campo da educação inclusiva é que, logo após a independência, em 1975, o governo de Moçambique nacionalizou cinco escolas especiais que eram privadas. Segundo o relatório do Movimento de Educação para Todos (MEPT, 2018, p. 12), existiam no país cinco escolas especiais privadas, posteriormente transformadas em estatais: duas localizadas na cidade de Maputo, voltadas ao atendimento de pessoas com deficiência auditiva e intelectual; duas situadas na província de Sofala, destinadas a pessoas com deficiência auditiva e visual; e uma localizada na cidade de Nampula, que atendia pessoas com deficiência intelectual. Essas instituições educacionais estavam subordinadas aos Ministérios da Educação, da Saúde e da Ação Social, cabendo a cada um deles atribuições específicas.

O Ministério da Educação assumia a responsabilidade pela formação e alocação de professores nas escolas especiais, pela elaboração de programas curriculares e de materiais didáticos adequados aos alunos com necessidades especiais, assim como pela prestação de serviços de apoio direto às unidades escolares. Ao Ministério da Saúde cabia a oferta de serviços sanitários e de outros cuidados especializados, enquanto o Ministério da Ação Social era responsável pelo apoio social e psicológico aos alunos em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, é possível afirmar que as políticas de educação inclusiva começaram a se materializar já em 1975, a partir do funcionamento das cinco escolas especiais nacionalizadas. Essas instituições orientavam-se por um princípio de inclusão, na medida em que sua nacionalização e manutenção pelo Estado buscavam responder a diretrizes voltadas à incorporação de pessoas com deficiência no sistema educacional. Foi nesse contexto que a Constituição da República de Moçambique consagrou a educação como direito de todo cidadão, atribuindo ao Estado a responsabilidade pela garantia, promoção do acesso, igualdade e pleno usufruto desse direito.

A partir das cinco escolas especiais existentes nas três regiões do país, o governo, por intermédio do Ministério da Educação, passou a incorporar a dimensão da educação inclusiva em sua legislação. Paralelamente às normas nacionais, Moçambique ratificou declarações internacionais no campo da educação, com destaque para a Declaração de Salamanca, a partir do entendimento de que a educação constitui elemento estruturante do desenvolvimento socioeconômico. Nesse percurso, o Estado definiu e continua a definir políticas e estratégias voltadas à educação inclusiva, promovendo a transformação de escolas excludentes em escolas inclusivas, por meio de intervenções como a instalação de rampas e a melhoria das instalações sanitárias. No âmbito do processo de ensino e aprendizagem, observaram-se reajustes curriculares, a produção de materiais didáticos e a formação de professores com condições de trabalhar os conteúdos de modo a atender estudantes com deficiência.

As ações do Conselho Nacional de Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ), centradas na avaliação externa com vistas à acreditação de cursos, programas e instituições de ensino superior no âmbito da garantia da qualidade, têm produzido impactos significativos na reestruturação das infraestruturas voltadas à implementação da política inclusiva. Para além da dimensão da qualidade, a política do CNAQ busca fomentar e responder às diretrizes de inclusão no ensino superior. Em decorrência disso, as instituições desse nível de ensino são levadas a criar condições de acesso e permanência para estudantes com necessidades educativas especiais, bem como a instituir centros de apoio social e postos médicos, nos quais estudantes com deficiências, dificuldades ou problemas de saúde recebem atendimento psicossocial e médico. Nos instrumentos de avaliação utilizados para fins de acreditação, o CNAQ atribui centralidade à

dimensão da inclusão, verificando, entre outros aspectos, a existência de rampas, instalações sanitárias adequadas a estudantes com deficiência físico-motora e materiais didáticos apropriados para estudantes com deficiência visual. Ainda assim, persiste a insuficiência de professores com formação em língua de sinais para o atendimento de estudantes com deficiência auditiva e de fala.

A Lei n.º 1/2023, de 17 de março de 2023, que rege o ensino superior, um dos subsistemas nacionais de educação em Moçambique, orienta-se pelo princípio da inclusão. Conforme as alíneas a) e b) do artigo 4.º, constituem princípios do ensino superior a “democracia e o respeito pela diversidade e pelos direitos humanos” e a “inclusão, equidade e igualdade”. Em observância a esses princípios, articulados à política nacional de inclusão, o ensino superior prevê a integração de estudantes com deficiência em turmas regulares. No âmbito do ensino superior inclusivo, a lei estabelece regimes especiais de frequência e determina, nos termos do n.º 2 do artigo 8.º, que as instituições de ensino superior garantam e assegurem: a) condições de admissão e permanência; b) acessibilidade, considerando a tipologia da deficiência; c) apoio institucional para orientação, mobilidade e acesso equitativo aos benefícios inerentes à condição de estudante universitário; d) disponibilização de salas com recursos pedagógicos e acesso às tecnologias assistivas.¹¹

Os esforços do governo não se resumem apenas na criação de instrumentos normativos para inclusão de pessoas com deficiências e com necessidades educativas especiais, mas também na implementação de tais instrumentos. A implementação dos instrumentos normativos indica que uma parte significativa de crianças, jovens e adultos têm, atualmente, o acesso às escolas primárias e secundárias; aos centros de formação técnica profissional e ao ensino superior. Esse constitui um dado importante para o usufruto da educação como um direito de todos. Segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) (2017), em Moçambique existem 727.620 pessoas com deficiência, correspondente aos 2.6% da população, das quais 355.559 são mulheres e, 372,061 são homens. Conforme o INE (2017) citado por MEPT (2018, p. 14), do universo de 727.620 de pessoas com deficiência, apenas “78.614 crianças e jovens com deficiência, correspondente a 1.25% da população escolar, foram absorvidas pelas escolas primárias e secundárias”. Esse número de pessoas com deficiência que gozam o seu direito de usufruir os serviços de educação é considerado muito inferior. Portanto, a questão de inclusão educacional para esse segmento social ainda é muito baixa.

A tradição e a cultura como desafios para a inclusão escolar

Moçambique caracteriza-se pela presença de numerosos grupos étnico-linguísticos, cada qual partilhando modos próprios de ser, estar e conviver, que influenciam as formas de organização social. A língua constitui, nesses grupos, um dos principais instrumentos de afirmação identitária. Os modos de vida são orientados por usos e costumes, e o conjunto desses elementos conforma a cultura de determinado grupo humano. Cada cultura apresenta determinantes que moldam percepções e valores, definindo o que é considerado aceitável ou não. Assim, em determinados contextos culturais, o encaminhamento de crianças com deficiência para a escola pode ser entendido como inadequado, enquanto em outros é visto como prática socialmente aceita.

Nesse quadro, para além das dificuldades relacionadas à insuficiência de materiais didáticos, à carência de professores com formação adequada e à limitação de recursos financeiros para enfrentar os desafios da educação inclusiva, a dimensão cultural pode interferir negativamente na efetivação das políticas de inclusão escolar. Em algumas regiões do país, deficiências físico-motoras, cognitivas, auditivas e até mesmo a perda da fala são associadas a explicações de caráter tradicional ou cultural. Tais condições costumam ser interpretadas como castigo espiritual, maldição dos ancestrais ou resultado do descumprimento de pactos culturais ou promessas tradicionais dirigidas aos antepassados.

A crença de que a desobediência aos ancestrais pode resultar em enfermidades que conduzem à deficiência sustenta a noção de pactos culturais, entendidos como compromissos assumidos por pais, encarregados de educação ou familiares diante de entidades espirituais ou curandeiros, em troca de bens materiais ou proteção simbólica. A partir desses compromissos, consolidam-se mitos culturais que podem favorecer o isolamento de crianças com deficiência. Por exemplo, o nascimento ou a aquisição de uma deficiência em uma criança pode ser interpretado como punição decorrente do não cumprimento desses pactos, o que tende a gerar resistência familiar à matrícula escolar.

Em razão dessas percepções, muitas famílias optam por manter as crianças fora do sistema escolar, seja por vergonha de serem identificadas como famílias que têm uma criança com deficiência, seja por sentimento de culpa ou receio de rejeição por parte da escola e da comunidade. Esse sentimento pode intensificar-se quando se estabelecem comparações entre crianças com deficiências evidentes e crianças sem deficiência, considerando critérios como participação em atividades domésticas, desempenho escolar e aceitação social. Diante da constatação de diferenças, algumas famílias preferem não matricular ou retirar os filhos da

¹¹ MOÇAMBIQUE, 2023

escola, produzindo processos de autoexclusão. Em consequência, por razões culturais ou tradicionais, crianças com deficiência podem ter negado o direito à educação, sendo privadas da escolarização sob o argumento de que sua condição é atribuída à ação de ancestrais ou espíritos malignos e de que a frequência escolar não resultaria em aprendizagem, além do temor de rejeição por colegas, professores ou pelo próprio sistema educacional.

Outro elemento de matriz tradicional que contribui para essa exclusão relaciona-se à crença de que a escola, enquanto instituição formal, não é necessária para a integração social das crianças. Em tais contextos, algumas famílias recorrem à educação tradicional como principal forma de preparação e inserção comunitária, baseada fundamentalmente na oralidade. Nesse cenário, crianças com deficiência acabam excluídas do sistema formal de ensino, o que dificulta a concretização da política de inclusão escolar. A realização de ritos de iniciação, concebidos como parte integrante da educação tradicional, pode reforçar esse afastamento da escola formal e reforçar mitos associados aos ancestrais, afetando diretamente a política de inclusão. Para que a escola alcance seus objetivos, torna-se necessário envolver as famílias e as comunidades, de modo a mobilizá-las para identificar, questionar e denunciar práticas culturais que ameaçam a integração de crianças com necessidades educativas especiais no sistema escolar.

Desta forma, os diretores das escolas, além de disponibilizar fichas, no ato de matrículas, que permitam descrever as características das crianças, devem fazer campanha de sensibilização às comunidades visando: a) desencorajar as práticas culturais que impeçam os pais e encarregados de educação de levar à escola os seus filhos que padecem de deficiência; b) estimular o uso da oralidade na educação como um dos métodos tradicionais na transmissão de saberes baseados em narrativas orais que possam abrir espaço para a inclusão; c) envolver os líderes comunitários na discussão sobre educação inclusiva, pois eles conhecem as famílias que têm crianças com deficiência; d) envolver os médicos tradicionais e líderes religiosos nas discussões sobre educação, pois estes podem ajudar a desmistificar crenças sobre deficiência e, e) incentivar a educação bilíngue e intercultural, pois a produção de materiais didáticos em línguas locais constitui um ganho para a inclusão.

Considerações gerais

Ao longo da discussão, a educação foi afirmada como direito de todas as crianças, jovens e adultos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva requer atenção específica quando compreendida como política pública educacional. Evidenciou-se que a inclusão não se limita às pessoas com deficiência, embora a educação destinada a esse público ocupe posição central no

debate. Demonstrou-se que, em Moçambique, a educação inclusiva constitui preocupação governamental e integra a agenda nacional. Para tanto, no campo da educação inclusiva, o país é signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, das Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência de 1993, bem como das Declarações de Jomtien (1990), Salamanca (1994) e Incheon (2015), documentos que orientam respostas aos desafios educacionais em sentido amplo e, de forma específica, à inclusão. Esses marcos internacionais foram analisados com o objetivo de explorar recomendações globais voltadas à reestruturação de infraestruturas e currículos, visando garantir e promover a educação para todos e, em particular, para pessoas com deficiência.

Desse modo, nos instrumentos normativos nacionais relacionados à educação e ao desenvolvimento humano, a inclusão figura como prioridade. As escolas moçambicanas foram e continuam sendo readaptadas ou construídas em consonância com exigências nacionais e internacionais voltadas à garantia da inclusão. A análise da legislação indica que a educação inclusiva em Moçambique configura uma preocupação histórica, presente desde 1975, quando o governo nacionalizou escolas privadas que atendiam estudantes com deficiência, promovendo sua reestruturação e elaborando instrumentos legais como a Constituição da República de Moçambique, a Lei n.º 4/83 do Sistema Nacional de Educação (SNE), posteriormente reajustada pelas Leis n.º 6/92 e n.º 18/2018, a Política Nacional de Educação e os Planos Estratégicos de Educação, com destaque para o PEE 2020–2029.

Além desses dispositivos normativos, outros documentos, como a Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029 (EEIDCD), reforçam o compromisso do Estado moçambicano com a promoção da educação inclusiva como direito fundamental das pessoas com deficiência. O Ministério da Educação, em articulação com outros ministérios e com organizações não governamentais, nacionais e internacionais, tem desenvolvido políticas voltadas à integração e à inclusão de pessoas com deficiência em turmas e escolas regulares, bem como em outros setores. Apesar dos esforços empreendidos, a inclusão escolar permanece um desafio significativo. Esse desafio decorre da necessidade de reestruturação e construção de escolas regulares e especiais adequadas, com instalação de rampas, adaptação de instalações sanitárias e outras intervenções que respondam à diversidade dos estudantes. Soma-se a isso a exigência de mobilização de recursos financeiros e materiais compatíveis com a inclusão, a formação de professores em língua de sinais e em braile, bem como a sinalização adequada dos espaços escolares para possibilitar a locomoção de estudantes com deficiência visual.

Para além desses aspectos, torna-se necessário estabelecer diálogo contínuo com famílias de crianças com deficiência e com lideranças comunitárias, a fim de facilitar os processos de integração escolar. A dimensão cultural configura-se, nesse contexto, como entrave relevante à inserção dessas crianças na escola, uma vez que algumas famílias resistem à matrícula de filhos com deficiência. Diante disso, recomenda-se que direções escolares promovam redes ou grupos de sensibilização. Conclui-se que a efetivação da política de inclusão depende da atuação articulada de estudantes, professores, gestores, líderes comunitários, famílias e do Estado. Sendo a educação um direito, a inclusão não deve ser compreendida como concessão, mas como obrigação das instituições educacionais. Torna-se necessário, portanto, construir uma escola capaz de responder à diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CORREIA, Luís de Miranda (coord.). **A educação de crianças e adolescentes com necessidades especiais**. Porto: Porto Editora, 2015.

INE – Instituto Nacional de Estatística. **Recenseamento geral da população em Moçambique, 2017**. Maputo: INE, 2017. Disponível em: <https://macua.blogs.com/files/>. Acesso em: 24 abr. 2025.

MEPT – Movimento de Educação para Todos. **Relatório final: estudo sobre a situação das infraestruturas escolares e seu impacto no acesso das crianças com deficiência no ensino primário na Província de Maputo**. Maputo: MEPT, out. 2018.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Lei n.º 1/2023: Lei do Ensino Superior**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2023.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 1995.

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Lei n.º 18/2018: Sistema Nacional de Educação**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2018.

MOÇAMBIQUE. **Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2020.

MOÇAMBIQUE. **Resolução n.º 40/2020: Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020–2029**. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique, 2020.

NHAPUALA, Gildo António. **Formação psicológica inicial dos professores: atenção à educação inclusiva em Moçambique**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, 2014.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Declaração de Incheon e Marco de Ação para Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Incheon: UNESCO, 2015.

Recebido em: 27/02/2025

Aprovado em: 30/04/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

COMPORTAMENTO ÉTICO E DEONTOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM ANGOLA: PRINCÍPIOS, DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS

ETHICAL AND DEONTOLOGICAL BEHAVIOR IN THE
TRAINING OF EARLY CHILDHOOD EDUCATORS IN
ANGOLA: FUNDAMENTAL PRINCIPLES, RIGHTS AND
DUTIES

João Mombo Sunda
Hermelinda B. S. Mbemba
Marcos A. G. de Peralta Ruiz

RESUMO: Este estudo visa a refletir sobre o comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância em Angola, à luz dos princípios, direitos e deveres fundamentais da profissão. Adota uma abordagem qualitativa, com desenho bibliográfico, e utiliza métodos como análise documental e síntese para a coleta de dados. Além disso, os dados foram coletados por meio de inquérito por questionário com professores especialistas. A relevância do estudo reside na contribuição para a formação de educadores alinhados aos valores éticos e sociais, com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica e a qualidade da educação infantil no país.

PALAVRAS-CHAVE: Comportamento Ético; Formação de Educadores; Educação Infantil

ABSTRACT: This study aims to reflect on ethical and deontological behavior in the training of early childhood educators in Angola, in light of the fundamental principles, rights and duties of the profession. It adopts a qualitative approach, with a bibliographic design, and uses methods such as documentary analysis and synthesis for data collection. In addition, data were collected through a questionnaire survey with specialist teachers. The relevance of the study lies in its contribution to the training of educators aligned with ethical and social values, with the aim of improving pedagogical practice and the quality of early childhood education in the country.

KEY WORDS: Ethical Behavior; Teacher Training; Early Childhood Education

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

COMPORTAMENTO ÉTICO E DEONTOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA EM ANGOLA: PRINCÍPIOS, DIREITOS E DEVERES FUNDAMENTAIS

João Mombo Sunda ¹

Hermelinda Biavanga Samuel Mbemba ²

Marcos António Grave de Peralta Ruiz³

INTRODUÇÃO

A Constituição da República de Angola, em seu Artigo 2.º, afirma o compromisso do Estado com a promoção, a proteção e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais do ser humano, assegurando o respeito à sua efetivação pelos poderes legislativo, executivo e judicial, assim como por todas as pessoas singulares e coletivas. Nesse horizonte normativo, a discussão sobre o comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância assume centralidade, pois se vincula diretamente à formação integral do indivíduo e à construção de sociedades orientadas por princípios de justiça e responsabilidade social. De modo convergente, a proposta do Decreto Presidencial n.º 273/20, ao priorizar a elevação da qualidade da formação inicial, busca garantir que os educadores disponham de preparação adequada aos desafios da prática profissional. A ênfase na “criação de condições de atração e seleção de candidatos com melhor preparação” revela um esforço institucional voltado a assegurar que os formandos excedam o atendimento formal de requisitos mínimos e apresentem um nível de formação compatível com o exercício qualificado da docência.

No entanto, é válido questionar até que ponto as instituições de ensino superior e as políticas públicas têm implementado essas medidas de forma consistente, garantindo uma formação que, de fato, atenda às demandas do ambiente educacional atual. O Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro, considera a Educação Pré-Escolar como a primeira etapa da educação básica, sendo fundamental para garantir a democratização de oportunidades e o desenvolvimento harmonioso das crianças. Angola reconhece a educação como uma ferramenta indiscutível para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor do cidadão angolano.

Nessa perspectiva,

¹ Licenciado em Ensino de História pelo ISCED-Cabinda. Mestrando em Ciências da Educação, Especialidade Educação Pré-Escolar, pelo ISCED-Sumbe. Professor de História Complexo Escolar Feminino Santa Madalena. reisundasunda@gmail.com

² Licenciada em Ensino da Pedagogia pelo ISCED-Sumbe. Bacharel em Contabilidade e Gestão pelo Instituto Superior Politécnico do Cuanza-Sul. Mestranda em Ciências da Educação, Especialidade Educação Pré-Escolar pelo ISCED-Sumbe. Professora de Geografia no Colégio da Quibaúla. hermelindambemba86@gmail.com

a formação de educadores [...] tornou-se objecto de aprovação de um pacote legislativo-normativo, bem como de formulação de políticas e programas estratégicos em Angola, compreendendo o Estatuto do Subsistema de Formação de , de 2011, o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente, de 2018 e o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de do Ensino Primário e de do Ensino Secundário de 2020, que passaram a se constituir no principal quadro normativo sobre o tema no período de 2010 a 2020 (BRÁS, 2023, p. 4).

Hoje, percebemos que a vontade governamental não faltou, mas pecou-se na maneira que se implantou, que se divorciou do princípio da integralidade do homem, sem um código de conduta integral de ética e deontologia nos núcleos curriculares de formação de quadros. Por isso, os problemas como a baixa adesão ao curso, a falta de mecanismos de preparação e sensibilização tanto para estudantes universitários quanto para alunos pré-universitários, além da percepção negativa da profissão, indicam a necessidade de uma intervenção integral na formação desses profissionais. É urgente que a formação de educadores de infância aborde aspectos teóricos e práticos do comportamento ético e deontológico, permitindo a existência de quadros qualificados para o Subsistema de Educação Pré-Escolar, alinhados aos princípios e normas que os conduzem ao conhecimento de seus direitos e deveres essenciais nas práticas pedagógicas e na sociedade em geral. Nesse contexto, a questão científica que orienta este estudo é: “Que comportamento ético e deontológico é importante na formação de educadores de infância à luz dos Princípios, Direitos e Deveres fundamentais?”

Dada a relevância deste estudo, a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, afirma que o Sistema de Educação e Ensino deve garantir a reafirmação da formação baseada nos valores patrióticos, cívicos, morais, éticos e estéticos, promovendo a justiça social, o humanismo e a democracia pluralista. Assim, este estudo não apenas permitirá refletir sobre a formação de futuros profissionais de infância, mas também se apresenta como uma solução para os problemas mais prementes enfrentados pelo Subsistema de Educação Pré-Escolar em Angola, nos âmbitos social, cultural e profissional. O presente estudo, tem como objetivo geral: “Refletir sobre o comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância em Angola, à luz dos Princípios, Direitos e Deveres fundamentais da profissão.” Para alcançar os nossos objetivos gerais, decidimos elaborar os seguintes objetivos específicos: a) Analisar os princípios éticos e deontológicos fundamentais na formação de educadores de infância em Angola e b) Avaliar a aplicação prática desses princípios na formação inicial dos educadores de infância, identificando desafios e propondo soluções.

³ Ph.D. Professor Catedrático. Instituto Superior de Ciências de Educação (ISCED-Sumbe) - Cuanza Sul, Angola. mgperalta1971@gmail.com

A pesquisa apresenta relevância nos âmbitos social, acadêmico e científico. No plano social, contribui para a formação de educadores comprometidos com valores como respeito, responsabilidade e solidariedade, considerados fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de uma sociedade orientada por princípios de justiça e equidade. No âmbito acadêmico, enfrenta uma lacuna significativa na literatura angolana ao oferecer uma análise consistente dos princípios éticos implicados na formação de educadores de infância, funcionando como referência para a organização de currículos acadêmicos e para a formulação de programas de formação com maior coerência pedagógica. No domínio científico, amplia a compreensão acerca da ética na educação infantil em Angola, ao produzir dados empíricos e análises suscetíveis de mobilização em investigações futuras, favorecendo a construção de quadros teóricos situados nas especificidades culturais e sociais do país.

O CONTEXTO GERAL DA ÉTICA E DEONTOLOGIA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE INFÂNCIA

Nos últimos períodos, a formação de educadores em Angola tem assumido um ponto de grande relevância, com particular ênfase nas questões relativas à ética e à deontologia profissional. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (n.º 17/16, de 07 de outubro) e o Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro, em articulação com outros documentos normativos, têm constituído a base para orientar a dimensão ética e deontológica dos educadores e dos demais agentes da educação. Em continuidade, Paxe e Brás (2021) oferecem um panorama das questões que incidem sobre a educação infantil em Angola, articulando-se ao debate acerca das práticas educacionais e da formação de educadores, de modo direto no enfrentamento das dificuldades pré-existentes no país.

Os educadores devem estar conscientes do seu papel social e da relevância de contribuir para a melhoria das condições educacionais, sobretudo em contextos marcados por desafios estruturais. Paxe e Brás (2021, p. 484) identificam problemas estruturais preexistentes, como “débil cobertura escolar, superlotação das turmas, escassez de centro infantil, salário baixo, infraestruturas inadequadas, escassez de profissionais qualificados, maior oferta nas instituições privada e desigualdade no acesso a recursos educacionais”. Diante desse quadro, este estudo apresenta-se como um fármaco para esse desafio, pois,

a ética é um princípio que deve nortear qualquer indivíduo em processo de formação e dentro do seu contexto de convivência, para garantir a socialização amena nas relações interpessoais. Por isso, atualmente, no âmbito profissional, a ética se associa à Deontologia, que é a base fundamental no exercício dos

deveres e obrigações de uma determinada profissão; uma vez que ele, o profissional, deve ser dentro do seu sector laboral, alguém que promova um comportamento salutar no seio de sua classe e cumpra com zelo e abnegação as tarefas que lhe são consignadas. É neste prisma, que nos propusemos refletir em torno da Ética e Deontologia profissional (ADELINO, 2021, p. 238).

A promoção desses princípios no processo formativo visa garantir que a educação não apenas desenvolva as capacidades intelectuais dos alunos, mas também suas competências morais, cívicas e éticas. A seguir, discutimos essa questão com base em diversos estudos e documentos relacionados. A formação de educadores de infância em Angola deve alinhar-se aos princípios específicos do Subsistema de Educação Pré-Escolar, conforme estabelecido no Decreto Presidencial n.º 195/23 de 11 de outubro. Esses princípios orientam a prática pedagógica e garantem o desenvolvimento integral da criança.

Neste caso, integrar os princípios éticos nos quatro domínios do “saber”, “saber ser”, “saber estar” e “saber fazer” é essencial para a formação de educadores de infância. Cada um desses componentes contribui para o desenvolvimento integral do profissional, alinhando-se aos princípios estabelecidos no Decreto Presidencial n.º 195/23 de 11 de outubro, onde passou a contextualizar os seguintes:

1) Saber (Conhecimento):

a) Respeito pelos Direitos da Criança: Os educadores devem possuir conhecimento profundo dos direitos da criança, conforme estabelecido na legislação angolana, para garantir que suas práticas pedagógicas promovam o desenvolvimento, Proteção e participação ativa das crianças na sociedade;

b) Laicidade: É fundamental que os educadores compreendam a importância de um ambiente educacional livre de doutrinas religiosas, respeitando a diversidade de crenças presentes na comunidade escolar.

2) Saber Ser (Atitudes e Valores):

a) Não Discriminação: Os educadores devem cultivar atitudes que promovam a igualdade e a inclusão, eliminando qualquer forma de discriminação social ou institucional, e assegurando que todas as crianças tenham acesso igualitário à educação.

b) Afetividade: É crucial que os educadores desenvolvam uma postura empática e afetuosa, criando um ambiente seguro e emocionalmente acolhedor para as crianças, o que contribui para a construção positiva da personalidade infantil.

3) Saber Estar (Postura Profissional):

a) Participação da Família: Os educadores devem adotar uma postura colaborativa, incentivando a participação ativa dos pais e encarregados de educação no processo educativo, fortalecendo a relação formativa e o desenvolvimento integral da criança.

b) Solidariedade: É importante que os educadores demonstrem solidariedade, promovendo relações interpessoais baseadas na entreatajuda e no respeito mútuo, desenvolvendo competências relacionais adequadas.

4) Saber Fazer (Competências Práticas):

a) Inclusão: Os educadores devem aplicar estratégias pedagógicas que integrem crianças com ou sem deficiências, facilitando sua adaptação à sociedade e prevenindo a discriminação e exclusão;

b) Criatividade: É essencial que os educadores utilizem metodologias ativas e inovadoras, adaptando-se às necessidades das crianças e promovendo um ambiente de aprendizagem dinâmico e estimulante

Neste sentido, ao integrar os princípios éticos nos quatro domínios, os educadores de infância estarão melhor preparados para oferecer uma educação de qualidade, inclusiva e respeitosa aos direitos da criança, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional angolano. Além disso, é essencial compreendermos o perfil de saída dos primeiros formados no contexto da descontinuidade do curso de Psicologia para a Educação de Infância, e as “lacunas significativas apresentadas nos níveis de saber, saber ser e saber fazer. Esses conhecimentos são fundamentais para a preparação dos educadores aos desafios acadêmicos, profissionais e sociais” (ZAU; TATI; SUNDA, 2024, p. 117-118). Com base as análises realizadas nas falas dos autores e nos Decretos em estudo, percebemos que o currículo descontínuo do curso de Psicologia para a educação de infância, revela lacunas com repercussão direta ao futuro educador a ser formado, divididas em três níveis:

A nível do saber: a) A falta de habilidades na linguagem educacional; b) As dificuldades com as mudanças tecnológicas; e c) O desconhecimento de metodologias adequadas compromete o desenvolvimento integral das crianças. Ao saber ser: a) Dificuldade em compreender e responder às emoções da criança; b) Falta de paciência para lidar com contextos culturais desafiadores; e c) Baixa criatividade na resolução de problemas devido à descontinuidade curricular. A nível do saber fazer: a) Falta de habilidades para planejar atividades educativas; b) Dificuldades na comunicação e gestão de ambientes de aprendizagem e c) Escassez de senso crítico na avaliação do desenvolvimento das crianças no pré-escolar (ZAU; TATI; SUNDA, 2024, p. 117-118),

Nesse sentido, o estudo evidencia a necessidade de uma formação mais consistente e contextualizada dos educadores de infância, com vistas a assegurar uma prática pedagógica eficaz e o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Nesse horizonte, a formação dos educadores deve ser orientada ao desenvolvimento responsável das capacidades dos educandos, assegurando que esses profissionais possuam, além do domínio do conhecimento científico, uma formação ética sólida, capaz de incidir diretamente sobre as práticas pedagógicas e sobre a conduta do educador nos espaços educativos.

Com isto, entendemos que,

o homem é apenas o que é pela educação. Daí, que o homem, pode ser definido como um ser educado e educável. A palavra “Educação” provém etimologicamente do verbo latino Ducere, que significa: conduzir, guiar; e ainda Educere, conduzir para fora, tirar, dar à luz. Em algumas tradições, a

educação é definida como a arte ou o processo de inserir, integrar o indivíduo dentro de uma determinada cultura, quer seja social, política, económica, religiosa, etc (ADELINO, 2021, p. 237).

O primeiro passo, é necessário colocarem em evidência, as seguintes questões: Quem deve ser educador de infância em Angola? Que valores éticos e deontológicos este indivíduo deve possuir? Quem os forma? Como são formados? Como é o ambiente das práticas pedagógicas nas escolas e nos centros infantis? Por isso, a integração desses princípios na formação de educadores de infância é essencial para assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e respeitosa aos direitos da criança, alinhando-se às diretrizes estabelecidas pelo sistema educacional angolano. Em Angola, o educador de infância é um profissional formado em Ciências da Educação, capacitado para atuar na educação Pré-escolar, incluindo creches, jardins-de-infância e escolas do Ensino Primário Público. A formação desses profissionais é regulamentada pelo Decreto Presidencial nº 273/20, de 21 de outubro, que estabelece o regime jurídico da formação inicial de educadores e não universitários. Nesta perspectiva, a luz do Decreto Presidencial 273/20, os valores éticos e deontológicos fundamentais na formação de educadores de infância são:

- a) Responsabilidade e transparência: Compromisso com a gestão escolar e a educação das crianças;
- b) Respeito e dignidade: Tratamento respeitoso e digno de todas as crianças, reconhecendo suas individualidades;
- c) Justiça e imparcialidade: Avaliação justa e transparente dos alunos, sem discriminação;
- d) Solidariedade e cooperação: Promoção de um ambiente colaborativo entre educadores, alunos e comunidade;
- e) Compromisso com a qualidade: Busca contínua pela excelência educacional e pelo desenvolvimento integral da criança.

A preparação desses profissionais insere-se no âmbito das atribuições do Ministério da Educação, em articulação com instituições de ensino superior e centros de formação pedagógica. Os cursos de formação inicial voltados aos educadores de infância têm como finalidade habilitar para o exercício da docência na Educação Pré-Escolar, contemplando igualmente as exigências colocadas pela educação inclusiva. Em diálogo com os princípios presentes nos Decretos Presidenciais n.º 195/23 e n.º 273/20, Paxe e Brás sustentam que o percurso formativo deve assegurar a construção de competências pedagógicas relacionadas ao planeamento e à condução de atividades educativas compatíveis com as especificidades da infância, bem como a assimilação de fundamentos éticos e deontológicos que orientam a prática profissional. Nesse mesmo horizonte, a formação precisa favorecer a incorporação de práticas voltadas à inclusão e à diversidade, por meio da adaptação de estratégias pedagógicas às diferentes necessidades das

crianças, além de estimular a investigação e a inovação educativa, entendidas como dimensões vinculadas ao aperfeiçoamento contínuo da educação infantil (PAXE; BRÁS, 2021).

O ambiente das práticas pedagógicas nas escolas e centros infantis deve ser acolhedor, seguro e estimulante, promovendo o desenvolvimento integral da criança. É fundamental que os educadores criem espaços que incentivem a curiosidade, a criatividade e a aprendizagem ativa, respeitando as individualidades e promovendo a participação ativa das crianças no processo educativo. Além disso, percebemos que a integridade e idoneidade moral e cívica dos educadores devem ser bem cuidadas durante o processo formativo. Esses aspectos são fundamentais para que os possam assumir, com responsabilidade, a tarefa de educar as novas gerações. Os objetivos da formação de devem assegurar que os futuros educadores não apenas adquiram sólidos conhecimentos científicos, mas também uma compreensão profunda da importância de sua atuação ética no ambiente escolar ou nos centros infantis. O Artigo 44.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, estabelece os objetivos Gerais do Subsistema de Formação de /Educadores, onde passamos a destacar os seguintes:

- a) Formar /educadores e demais agentes de educação com o perfil necessário à materialização integral dos objetivos gerais da educação nos diferentes subsistemas de ensino;
- b) Formar os demais agentes de educação com sólidos conhecimentos científicos, pedagógicos, metodológicos, técnicos e práticos;
- 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 e agentes de educação assumam com responsabilidade a tarefa de educar;
- e) Desenvolver ações de atualização e aperfeiçoamento permanente dos agentes da educação;
- f) Promover ações de agregação pedagógica destinadas a indivíduos com formação em diversas áreas de conhecimento para o exercício do serviço docente.

A promoção da consciência nacional e a incorporação de atitudes que favoreçam o desenvolvimento do respeito, da dignidade humana e da solidariedade são primordiais para a formação de um educador com um perfil adequado aos desafios da sociedade angolana. A formação ética não deve ser apenas um complemento, mas uma parte central do currículo de formação de educadores de infância, como sugerido nos princípios e objetivo do subsistema de educação pré-escolar e do subsistema de formação. Por isso, importa realçar que,

a formação dos educadores deve ser progressiva, permitindo a integração das novas tecnologias e o fortalecimento do conhecimento pedagógico. Embora o Decreto nº 273/20 defina as dimensões essenciais do currículo, as instituições de ensino superior em algumas vezes, distorcem os objetivos da formação ao admitir candidatos com formações diversas, comprometendo a qualidade da

formação específica para a educação infantil (ZAU; TATI; SUNDA, 2024, p. 114).

A integração de práticas éticas e deontológicas na formação de educadores em Angola representa um desafio significativo, mas também uma oportunidade para promover a construção de um sistema educacional mais justo e eficaz. A necessidade de uma abordagem ética no trato com os alunos, especialmente em uma sociedade diversa e em transformação como a angolana, exige que educadores estejam não apenas preparados academicamente, mas também sensibilizados para questões como respeito, inclusão, e a promoção da dignidade humana.

Para que isso se materialize, é crucial que as instituições formadoras e os educadores em exercício se empenhem em atualizar e aprimorar suas práticas, com base nos valores expressos na Lei de Bases nº 32/20 e no Decreto Presidencial n.º 195/23. A educação ética deve ser um processo contínuo, visando a formação de educadores que, por sua vez, serão responsáveis por moldar as futuras gerações de cidadãos angolanos, nas escolas, centros infantis, jardim-de-infância e centros comunitários.

Quem é o educador infantil ético?

O educador infantil ético é um profissional que integra princípios éticos e morais no processo educativo, visando formar indivíduos conscientes, responsáveis e críticos. Além de transmitir conhecimentos acadêmicos, esse educador preocupa-se em cultivar valores que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e solidária aos “direitos da criança”. A atuação do educador ético vai além do conteúdo curricular, abrangendo aspectos como honestidade, abertura, disposição e tolerância. Ele estabelece limites em sua própria pessoa, reconhecendo sua vulnerabilidade diante dos educandos, mas sabendo aplicar sua autoridade de forma respeitosa e construtiva. Por isso, debruça-se que a obra “Lições de Ética e Deontologia Profissional dos Agentes de Educação em Angola” de José Cavela oferece uma análise detalhada sobre a ética e a deontologia profissional dos educadores no contexto angolano. O autor destaca a importância de princípios éticos na prática educativa, enfatizando a necessidade de um código de ética que oriente os profissionais da educação (CAVELA, 2021).

Em sua visão, a ética e deontologia profissional docente, é um compromisso pedagógico humanístico que exige dos educadores uma constante reflexão sobre suas práticas, buscando sempre o desenvolvimento integral das crianças. Isso implica em ser consciente das próprias fronteiras de atitudes e responsabilidades, além de promover um ambiente favorável de

aprendizagem e o crescimento cognitivo, afetivo e moral dos formandos. Cavela, continua a sua abordagem afirmando que:

O ser humano não habita apenas uma casa feita de tábuas ou de tijolos. Como ser “humano”, vivendo junto com outros seres humanos, sua habitação – seu ethos – é feito de hábitos, de costumes e tradições, de sonhos e de trabalhos, formando um verdadeiro habitat, um ambiente vital onde a vida humana pode nascer, crescer e multiplicar-se. Como toda casa necessita de alicerces, a ética necessita de estruturas e para a ética: são os princípios os seus alicerces, de maneira que os fundamentos da ética são absolutamente necessários para que ela possa se sustentar (CAVELA, 2021, p. 13).

Para orientar os educadores em sua prática diária, existem “códigos de conduta” que estabelecem normas e diretrizes para a atuação ética na educação.⁴ Esses códigos são instrumentos eficazes para promover a ética na educação, fornecendo orientações claras sobre comportamentos esperados e responsabilidades dos professores. O educador ético desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e responsáveis, integrando valores éticos em sua prática pedagógica e contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e solidária.

A marginalização da ética no processo de formação e suas consequências

A ausência de uma base sólida de valores éticos e deontológicos comprometeu a coesão social e o desenvolvimento sustentável do país. Além disso, a marginalização da ética na formação do homem, resultou em uma sociedade caracterizada por desigualdades sociais e econômicas, refletindo-se em áreas como a educação, onde a qualidade do ensino foi comprometida (VIEIRA; MENEZES, 2021). A educação é uma área crítica onde a ética deve ser ensinada, não apenas no que diz respeito ao conteúdo acadêmico, mas também na formação de caráter e cidadania. Quando a qualidade do ensino é comprometida, muitas vezes devido à falta de investimentos ou desinteresse pelas necessidades éticas e sociais da população, isso reflete diretamente no futuro das novas gerações, perpetuando a desigualdade e a falta de acessibilidade a oportunidades. Nesta ótica, entendemos que:

⁴ Um código de conduta é um conjunto de diretrizes escritas, elaboradas por autoridades públicas ou organizações profissionais, que detalham os padrões éticos ou valores reconhecidos e os padrões de conduta a serem cumpridos pelos profissionais (INSTITUTO INTERNACIONAL DE PLANEJAMENTO EDUCACIONAL. UNESCO. https://etico.iiep.unesco.org/es/códigos-de-conduta-docente?utm_source=com. Acesso em 25 de Fevereiro de 2025).

a ética desempenha uma preponderante tarefa no exercício das atividades de qualquer profissional, por ser ela a fiscalizadora integral da moral, como tal. A Ética ocupa-se em dizer que os profissionais devem ser competentes e responsáveis no exercício das suas atividades. Neste contexto, observa-se que o professor para desempenhar com maturidade e perspicácia a sua atividade, deve pautar-se por uma conduta ética. Durante muitos anos, a Ética foi marginalizada nos currículos de formação de, atualmente, a questão da Ética associada à Deontologia, tem sido muito discutida como tema de transversal importância a nível das instituições de formação de (ADELINO, 2021, p.238-239).

A marginalização dos princípios éticos e deontológicos no processo de formação do “homem novo em Angola”, trouxe muitas consequências no âmbito do ser e estar do cidadão angolano. A marginalização da ética no processo de formação do homem novo em Angola, resultou em diversas consequências que impactaram profundamente o ser e o estar do cidadão angolano. Durante o período pós-independência, especialmente após 1975, o país enfrentou desafios significativos na construção de uma identidade nacional unificada, refletindo-se na educação e na formação de valores cívicos. A educação moral e cívica, essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis, foi negligenciada em muitos momentos. Por isso, Vieira e Menezes, em seu estudo “O papel da escola angolana na educação moral e cívica” (2016), destacam que a disciplina de educação moral e cívica, introduzida em 1978, enfrentou desafios significativos em sua implementação, resultando em uma educação que não atendia plenamente às necessidades de formação ética dos alunos.

Essa lacuna na formação ética contribuiu para o surgimento de comportamentos sociais indesejáveis, como a corrupção, a violência, falta de humildade científica e a falta de respeito pelos direitos humanos. Neste caso, este estudo indica que a falta de uma formação ética e deontológica adequada contribuiu para a exclusão social e a pobreza, afetando negativamente a qualidade de ensino e o desenvolvimento integral dos indivíduos. Portanto, a “marginalização da ética” no processo de formação do “homem novo” em Angola teve consequências profundas, afetando a coesão social, o desenvolvimento econômico e a qualidade da educação, comprometendo o bem-estar e o progresso do cidadão angolano. Porém, em função dos esforços que o Ministério da Educação e do Ensino Superior de Angola têm evidenciado na formação de quadros professores, seria bom que olhassem para,

o Código de Conduta Profissional dos ou educadores de Moçambicanos [...] que estabelece os princípios e valores que orientam a prática docente em Moçambique. Este código enfatiza o compromisso dos educadores com os alunos, pais, sociedade e a profissão, promovendo a qualidade da educação e a integridade profissional. Os educadores são incentivados a respeitar a dignidade dos alunos, fomentar o desenvolvimento integral destes e manter relações profissionais baseadas nos melhores interesses dos estudantes. Além disso, o código destaca a importância de combater práticas prejudiciais, como o

suborno, banalização do curso de formação e o assédio, assegurando um ambiente educacional ético e respeitoso.⁵

Neste caso, é fundamental que Angola, ao considerar o avanço na educação e o fortalecimento da formação, olhe para essa proposta de Moçambique e tantos outros países do velho mundo, sobre os modelos éticos já reconhecidos internacionalmente segundo a “UNESCO”, com o intuito de implementar mecanismos que garantam uma educação de qualidade, pautada pela ética, pela integridade e pelo respeito aos direitos humanos. Isso incluiria uma reflexão sobre o desenvolvimento de um “Código de Conduta Profissional para os Educadores Angolanos”, no qual os também se comprometeriam a combater práticas indesejáveis, como a corrupção, o assédio e a falta de transparência, aspectos que podem prejudicar tanto a formação dos alunos quanto a imagem da profissão docente no país.

METODOLOGIA

A área de estudo, situa-se no Instituto Superior de Ciências da Educação do Cuanza-Sul, isto é, (ISCED-Sumbe), localizado no município do Sumbe, especificamente no bairro Chingo. Esta pesquisa, caracteriza-se por um estudo qualitativo, que foi escolhido por possibilitar uma análise profunda e detalhada das realidades e experiências dos participantes, sem buscar generalizações, mas sim a compreensão dos fenômenos em seu contexto específico. De acordo com Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é apropriada para investigar realidades complexas e subjetivas, permitindo que os sujeitos da pesquisa expressem suas experiências e significados.

A estratégia metodológica adota é o desenho bibliográfico, uma vez que se busca realizar uma análise teórica e empírica sobre o comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância. O método de coleta de dados inclui análise documental, análise de síntese e observação direta. A análise documental permitiu examinar os currículos e outros documentos institucionais relevantes sobre a formação de educadores de infância, enquanto a análise de síntese estimulou-nos reunir as ideias principais dos textos lidos, promovendo uma visão integrada do comportamento ético e deontológico. A observação direta foi aplicada durante as interações nas aulas de formação de educadores de infância, possibilitando uma compreensão prática dos comportamentos e das práticas pedagógicas dos professores.

A população da pesquisa é composta por vinte e um (21) professores do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe), que leccionam especificamente da Seção de Educação de Infância. Desses 21 professores, cinco (5) são especialistas na área de Educação

⁵ ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES MOÇAMBICANOS, 2010, grifo nosso.

Pré-Escolar, e por apresentarem um perfil mais apurado e alinhado com os objetivos do nosso estudo, adotamos uma amostragem intencional para seleção de apenas esses 4 que representam a nossa amostra de pesquisa. Porém, aplicamos critérios de inclusão tendo em conta a especialização na área de infância, e exclusão a todos aqueles que não acarretam consigo a especialização na área de infância. De acordo com Richardson (2013), a amostragem intencional é uma técnica comum em pesquisas qualitativas, pois permite selecionar participantes que possuem um conhecimento profundo sobre o tema de pesquisa e são capazes de fornecer respostas mais substanciais e relevantes.

Na técnica de coleta de dados incluiu um inquérito por questionário dirigido para 4 professores especialistas da Seção de Educação de Infância. O inquérito é composto por sete (7) questões, do tipo fechada, múltiplas escolhas e abertas, que permitiu estimular os participantes a fornecerem respostas livres e detalhadas. A análise dos dados foi realizada a partir da triangulação das diferentes fontes de informação, ou seja, os dados provenientes da análise documental, bibliográfica e do inquérito por questionário aplicado que foram combinados e comparados, a fim de obter uma visão mais abrangente sobre o comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância.

ANÁLISE, INTERPRETAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise, interpretação e discussão dos resultados toma como referência o enquadramento legal estabelecido pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 17/16, cujo Artigo 4.º define a formação de educadores como um processo orientado para o desenvolvimento integrado das capacidades intelectuais, laborais, cívicas, morais, éticas, estéticas e físicas, articulado à elevação do nível científico, técnico e tecnológico, com impacto direto no desenvolvimento socioeconómico do país. Esse quadro normativo permite compreender a formação em EPE como um campo no qual a dimensão ética se encontra estruturalmente vinculada às finalidades educativas e sociais atribuídas ao sistema de ensino.

Os dados analisados resultam de um inquérito por questionário aplicado a professores especialistas em EPE da Seção de Educação de Infância do ISCED-Sumbe, com o objetivo de apreender as percepções e experiências desses profissionais relativamente ao comportamento ético e deontológico na formação de educadores de infância em Angola, considerando princípios, direitos e deveres fundamentais associados ao exercício profissional. As respostas evidenciam, em primeiro lugar, uma concordância unânime quanto à importância da existência de uma disciplina de ética na formação inicial de futuros especialistas em EPE. Os participantes P1, P2,

P3 e P4 reconhecem essa disciplina como fundamental para a construção da responsabilidade profissional, para o respeito pelos direitos das crianças e para a consolidação de comportamentos moralmente orientados. As justificativas apresentadas associam a ética à pesquisa e à reflexão epistemológica no campo da Educação Pré-Escolar, à responsabilização pelas ações profissionais, à interiorização de normas e valores sociais e à atuação com zelo, profissionalismo e respeito pela profissão. Esse consenso indica que a ética é compreendida como dimensão constitutiva da formação integral do educador, e não como um simples conjunto de regras comportamentais.

No que se refere aos aspetos que impactam a formação ética dos estudantes do ISCED-Sumbe e o desenvolvimento moral das crianças, observa-se que diálogo, empatia, respeito e responsabilidade perante os outros tendem a ser valorizados de forma mais consistente entre os participantes. P1 demonstra concordância plena com esses aspetos, ainda que atribua menor ênfase à responsabilidade perante si; P2 destaca especialmente o diálogo e a empatia; P3 manifesta concordância quase integral, com exceção da tolerância; e P4 valoriza de modo mais enfático o diálogo, o fazer-se respeitar e a responsabilidade pessoal. Essa variação revela que, embora haja reconhecimento geral da centralidade das relações interpessoais na formação ética, princípios como responsabilidade individual e tolerância tendem a ser percebidos de modo menos central, sugerindo um tratamento mais abstrato ou secundário dessas dimensões no contexto formativo.

A experiência profissional relatada pelos docentes confirma a presença recorrente de dilemas éticos na prática pedagógica em EPE. Todos os participantes afirmam já ter enfrentado situações dessa natureza, ainda que de formas distintas. Os relatos mencionam problemas relacionados à competência profissional no cuidado com crianças, à integridade nos processos avaliativos e às tensões associadas à lealdade entre colegas. Essas situações evidenciam que o exercício da docência em educação de infância coloca o profissional diante de decisões complexas, nas quais princípios éticos, normas institucionais e circunstâncias concretas entram em tensão. A ausência de detalhamento por parte de um dos participantes pode indicar dificuldades na explicitação dessas experiências ou mesmo a naturalização de conflitos éticos no quotidiano escolar.

Há igualmente concordância entre os participantes quanto à contribuição da formação ética para a melhoria da prática pedagógica. A ética é associada ao fortalecimento da identidade profissional, à atuação com zelo e respeito pela profissão, à responsabilização pelas próprias ações e à definição de limites que protegem tanto as crianças quanto os educadores. Nesse sentido, a formação ética é reconhecida como um elemento estruturante da prática pedagógica em

EPE, com impacto direto na qualidade das relações educativas e na salvaguarda dos direitos das crianças.

Quando questionados sobre a presença da ética e da deontologia no currículo de formação em educação de infância, as respostas revelam divergências significativas. Enquanto P1 afirma que o currículo não faz referência explícita a esses conteúdos, P2, P3 e P4 sustentam que tal referência existe. Essa discrepância aponta para possíveis ambiguidades na organização curricular ou na forma como os conteúdos éticos são apresentados e operacionalizados no ISCED-Sumbe, indicando a necessidade de uma análise curricular mais aprofundada e do reforço de abordagens interdisciplinares que integrem a ética de maneira consistente ao longo da formação.

Ao abordarem os princípios éticos que devem nortear o profissional de EPE, os participantes reiteram, de forma consistente, a centralidade da empatia, do autocontrole, da flexibilidade e da responsabilidade, aos quais se agregam, em algumas respostas, valores como humildade, bondade e respeito pela infância. Essa convergência indica uma compreensão da ética profissional ancorada na articulação entre disposições comportamentais, valores morais e compromisso efetivo com o cuidado e com o desenvolvimento integral da criança, reafirmando a ética como fundamento estruturante da prática educativa na Educação Pré-Escolar.

No que se refere à importância da existência de um código deontológico para a educação infantil, a maioria dos participantes, representada por P1, P2 e P3, manifesta concordância quanto à sua necessidade. Para esses docentes, a formalização de princípios e normas éticas constitui um referencial indispensável para orientar a prática profissional, assegurando maior coerência e consistência nas ações pedagógicas e na proteção dos direitos das crianças. Em contrapartida, P4 discorda dessa posição, defendendo que a formação ética pode ser suficientemente assegurada por meio da modelagem de comportamentos e da exemplificação prática no quotidiano institucional, atribuindo maior peso à liderança pedagógica e à experiência concreta como guias éticos.

A leitura conjunta desses dados evidencia um consenso alargado entre os professores especialistas em EPE acerca da relevância da ética na formação de educadores de infância, com ênfase clara na responsabilidade profissional, no respeito pelos direitos das crianças e na necessidade de uma formação integral. Ao mesmo tempo, as divergências observadas, tanto em relação à presença explícita da ética no currículo quanto à necessidade de um código deontológico, apontam para fragilidades institucionais que demandam revisão curricular e uma reflexão mais aprofundada sobre os mecanismos capazes de assegurar práticas éticas consistentes e sistemáticas na formação dos educadores de infância.

Os direitos e deveres fundamentais na educação infantil (educador/criança).

A Educação Infantil tem como foco garantir que as crianças desenvolvam suas habilidades e conhecimentos em um ambiente que favoreça sua autonomia, expressão e compreensão do mundo ao seu redor. A formação dos educadores de infância deve priorizar o desenvolvimento integral da criança, conforme estabelecido pela “UNICEF” na Convenção sobre os “Direitos da Criança”⁶ (1989), e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990, especialmente no Artigo 29º, que enfatiza o direito à educação voltada para o desenvolvimento pleno de suas capacidades físicas, mentais e sociais. O Decreto Presidencial 273/20, de 21 de outubro, também destaca a necessidade de uma formação que capacite os educadores de infância em Angola capaz de atenderem às necessidades específicas de cada criança. Como é o caso da:

a) Proteção e bem-estar: A formação deve incluir práticas pedagógicas que assegurem a Proteção das crianças contra qualquer forma de abuso e violência, em consonância com o Artigo 19 da Convenção, que destaca a Proteção contra abusos físicos ou psicológicos. O Decreto 273/20, por sua vez, reforça a responsabilidade dos educadores de garantir ambientes seguros e adequados para o bem-estar das crianças;

b) Participação e expressão: Os educadores devem ser preparados para incentivar a participação das crianças no processo educativo, respeitando o direito à liberdade de expressão previsto no Artigo 12 da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). A formação deve garantir que os educadores criem um ambiente em que a criança possa expressar suas opiniões, de acordo com sua idade e maturidade, em decisões que a envolvem;

c) Igualdade de oportunidades: A formação de educadores deve ser pautada pela promoção da igualdade de oportunidades, combate à discriminação e a inclusão de crianças com diferentes necessidades. O Artigo 2 da Convenção ressalta que os direitos da criança devem ser garantidos sem discriminação de qualquer natureza. O Decreto Presidencial 273/20, também reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade;

d) Colaboração com a família: É essencial que os educadores sejam capacitados a trabalhar de forma colaborativa com as famílias, criando uma rede de apoio para o desenvolvimento integral da criança, como estipula o Artigo 5 da Convenção sobre os Direitos

⁶ Neste sentido, dá-se conta que o comportamento ético e deontológico a ser transmitido ao futuro educador de infância, não deve ser marginalizado em relação aos direitos da criança: De conviver, expressar-se, de brincar, ser protegido, cuidado, participar, autoconhecimento, descobrir-se, crer em um Deus supremo, ser colocado a um centro infantil ou escola. Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 25 fev. 2025.

da Criança (1989). O Decreto Presidencial 273/20 também destaca a importância dessa parceria para o sucesso educacional da criança;

e) Qualificação contínua: A formação dos educadores deve ser contínua, a fim de garantir que eles estejam sempre atualizados sobre as melhores práticas pedagógicas e em conformidade com as normas legais e éticas. O Decreto Presidencial 273/20 enfatiza a necessidade de qualificação contínua dos educadores para garantir padrões de qualidade no atendimento às crianças na educação infantil.

Esses direitos devem ser garantidos por meio de uma prática pedagógica consciente e integrada, que envolva as crianças de forma ativa e respeitosa, valorizando suas experiências e proporcionando oportunidades para seu desenvolvimento completo. Os educadores têm a responsabilidade de proporcionar um ambiente seguro, acolhedor e estimulante, respeitando os direitos das crianças e promovendo seu desenvolvimento. A Lei n.º 25/12 sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança em Angola, estabelece direitos e deveres essenciais para garantir o bem-estar e o pleno desenvolvimento das crianças. Em termos de direitos e deveres, destaca-se:

A) O direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, especialmente na primeira infância, além de garantir programas para apoiar os pais. B) O direito à vida e à saúde é igualmente fundamental, com a Proteção da vida da criança, acesso a cuidados médicos, acompanhamento de gestantes e incentivo ao aleitamento materno. C) A convivência familiar e comunitária também é um direito assegurado, garantindo um ambiente saudável e a identificação da criança. Quanto aos deveres, a criança deve respeitar os pais, educadores e outros membros da comunidade, de acordo com sua idade e maturidade. Ela também tem o dever: A) de participar activamente na vida familiar e comunitária. B) Contribuir para a preservação dos valores culturais, sociais e para a promoção da paz. C) O dever de manter boa conduta, respeitar as instituições, mais velhos, pais, educadores, etc.⁷

Ora, os direitos e deveres da criança apresentam-se como o espelho da formação de educadores de infância em Angola que é regulada por leis e decretos que definem claramente os direitos e deveres dos profissionais da educação, além de estabelecer os critérios e componentes curriculares para sua formação. Estes documentos apresentam fundamentais, que refletem a importância de uma qualificação profissional robusta e ética para o desempenho eficaz da função pedagógica. Os Artigos 14.º e 15.º do Decreto Presidencial n.º 273/20 são fundamentais para a formação dos educadores de infância, pois definem as competências essenciais que esses profissionais devem possuir. O Artigo 14.º estabelece as dimensões do perfil de qualificação

⁷ ANGOLA, 2012.

profissional docente, destacando a importância do conhecimento profissional, das capacidades pedagógicas e das atitudes e valores. Já o Artigo 15.º organiza o currículo dos cursos de formação, com ênfase nas práticas pedagógicas e no estágio supervisionado, assegurando que os educadores de infância sejam formados de maneira holística e com uma base sólida tanto em teoria quanto em prática.

No entanto, as reflexões realizadas em volta das Leis e Decretos Presidenciais que regem a formação de educadores de infância em Angola, e dos resultados adquiridos a partir do inquérito por questionário aplicado nos professores especialistas da seção de educação de infância do Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe, conseguimos elaborar os seguintes direitos e deveres para o educador infantil:

Figura nº 1 - Direitos dos Educadores de infância

| Componentes | Direitos dos educadores |
|--------------------------------------|--|
| - Formação Profissional | - Formação inicial e contínua qualificada. - Ter uma formação com qualidade. |
| - Valorização Profissional | - Reconhecimento profissional e salarial. - Orientação profissional para o emprego. |
| - Liberdade de Expressão | - Opinião livre e participação. - Criar, pesquisar e inovar constantemente. |
| - Condições de Trabalho | - Ambiente seguro e justo. - Igualdade de oportunidade de ascensão. |
| - Autonomia Profissional | - Autonomia nas práticas. |
| - Formação Contínua | - Acesso a programas de ensino. - Seminários, palestras, conferências, etc. |
| - Reconhecimento Profissional | - Valorizar o trabalho realizado. - Meritocracia do empenho laboral. |
| - Defesa e Garantias Legais | - Proteção legal contra abusos. - Ter um advogado. |

Fonte: Adaptação dos autores (2025).

Baseando no quadro acima, entendemos que o direito dos educadores em relação a formação inicial e contínua, é essencial para que possam atender às novas demandas pedagógicas e promover o desenvolvimento integral das crianças (PAXE; BRÁS, 2021). A constante atualização de competências é fundamental para garantir práticas educacionais que respeitem os

princípios de dignidade e igualdade. Por outro lado, as crianças têm o direito a uma educação ou “*ensino*” que respeite seu desenvolvimento holístico, sendo crucial que os educadores possuam as ferramentas necessárias para assegurar esse atendimento.

Figura nº 2 - Deveres Profissionais dos Educadores de Infância

| Deveres Profissionais | Descrição |
|-----------------------------------|--|
| 1. Compromisso com a Ética | - Atuar com responsabilidade ética, seguindo as normas deontológicas. - Respeitar normas e atuar com ética. |
| 2. Respeito à Diversidade | - Respeitar as diferenças culturais, sociais e individuais dos alunos. - Cumprir responsabilidades com excelência. |
| 3. Responsabilidade Social | - Compromisso com a melhoria contínua da educação e com o bem-estar da comunidade escolar. - Dedicção ética e profissional. |
| 4. Formação Contínua | - Aperfeiçoamento constante em sua área de atuação, com foco na atualização de práticas pedagógicas e éticas. - Respeitar direitos e cumprir leis |
| 5. Avaliação Ética e Justa | - Realizar avaliações justas, transparentes e construtivas, com foco no desenvolvimento integral da criança e atuar com ética. |

Fonte: Adaptação dos autores (2025).

O quadro acima, espelha os deveres profissionais que um futuro educador de infância deve buscar incorporar, para a sua constante evolução, o que envolve participação ativa em cursos de formação e aperfeiçoamento, uma responsabilidade que impacta diretamente na qualidade da educação oferecida. Nesta senda, entendemos que a legislação angolana relacionada a proteção dos direitos e deveres da criança, orienta-se por princípios como o respeito pelos direitos da criança, a equidade e a inclusão, especialmente das crianças com necessidades especiais, e uma abordagem integrada dos serviços destinados a elas. Em contrapartida, Brás (2022), apresenta algumas saídas para a atuação dos professores, discentes e da própria universidade, tornando-a ativa e proativa tendo em conta o desafio da adoção de uma cultura de rigor e de promoção da competência benéfica no quadro da promoção do bem-estar e do desenvolvimento socioeconômico de Angola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dos estudos documentais, bibliográficos e do inquérito por questionário aplicado aos especialistas do Instituto Superior de Ciências de Educação do Cuanza Sul, revelam que é necessário um compromisso conjunto entre o governo, as instituições de ensino e os profissionais da educação para a implementação efetiva de políticas e práticas que integrem a ética e a deontologia na formação de educadores de infância. Somente assim será possível assegurar uma educação pré-escolar de qualidade, que respeite e promova os direitos e liberdades fundamentais das crianças, contribuindo para o desenvolvimento harmonioso da sociedade angolana.

Embora o Decreto Presidencial n.º 273/20 tenha aprovado o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, do Ensino Primário e Secundário, estabelecendo diretrizes para a formação docente, observa-se que a implementação prática dessas diretrizes ainda enfrenta desafios significativos. Além disso, a inexistência de um código de conduta ético e deontológico nos núcleos curriculares de formação de educadores de infância contribui para a percepção negativa da profissão e para a baixa adesão aos cursos de formação. É urgente que as instituições de ensino superior integrem disciplinas de ética e deontologia profissional nos seus programas, promovendo a reflexão crítica sobre os valores e princípios que orientam a prática pedagógica.

A formação de educadores de infância deve ser vista como um processo contínuo, que não se limita à aquisição de conhecimentos técnicos, mas que também envolve o desenvolvimento de competências éticas e deontológicas. A integração de disciplinas específicas sobre ética e deontologia profissional nos currículos de formação, é essencial para garantir que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios éticos da profissão e para promover uma educação de qualidade, alinhada aos princípios e valores fundamentais da sociedade angolana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELINO, Arlilton Abraão Dias. Ética e deontologia profissional no contexto escolar angolano: uma visão filosófica. **Ensaio Filosófico**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 23, p. 232-247, jul. 2021.

BRÁS, Chocolate Adão; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. Políticas de formação em Angola: trajetória e desafios. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 25, n. 1, p. 1-18, 2023.

BRÁS, Chocolate Adão. Ser universitário em Angola: ensaio crítico-criativo sobre a atuação dos actores das IES em Angola. **Revista Sol Nascente**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 73–90, 2022.

CAVELA, José. **Lições de Ética e Deontologia Profissional dos Agentes de Educação em Angola**. Luanda: Editora Chela, 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 14. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2014.

RICHARDSON, Robert. **Pesquisa Qualitativa: Um Guia para o Design e Implementação**. 3. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2013.

PAXE, Isaac; BRÁS, Chocolate. A educação infantil em Angola em tempos de COVID-19: makas antigas em outros tempos. In: ROSEMBERG, Fúlvia (org.). **Políticas Públicas de Educação Infantil: diálogos com o legado de Fúlvia Rosemberg**. Campinas: Pedro & João Editores, 2021, p. 483-516.

VIEIRA, Laurindo; MENEZES, Isabel. O papel da escola angolana na educação moral e cívica. **Educação, Sociedade & Culturas**. n. °51, p. 197-221, 2017

OUTROS DOCUMENTOS E FONTES

ANGOLA. TRIBUNAL CONSTITUCIONAL. **Constituição da República de Angola 2022. Edição especial**. Luanda: Lexdata, 2022. Disponível em: <https://www.tribunalconstitucional.ao/media/3nypgra0/edicao-especial-actualizada-2022.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ANGOLA. ASSEMBLEIA NACIONAL. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto de 2020**. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro - Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, 1.ª série, n.º 123, p. 4423, 12 ago. 2020.

ANGOLA. ASSEMBLEIA NACIONAL. Lei n.º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. Diário da República, 1.ª série, n.º 170, p. 3993, 7 out. 2016.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro de 2020. Aprova o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Ensino Primário e do Ensino Secundário. Diário da República, 1.ª série, n.º 168, p. 5193, 21 out. 2020.

ANGOLA. Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro de 2023. Aprova o Regime Jurídico do Subsistema de Educação Pré-Escolar. Diário da República, 1.ª série, n.º 193, p. 5440, 11 out. 2023.

ANGOLA. Lei n.º 25/12, de 22 de junho de 2012. Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança. Diário da República, 1.ª série, n.º 142, 22 jun. 2012. Disponível em: https://angolex.com/paginas/leis/lei-sobre-proteccao-e-desenvolvimento-integral-da-crianca.html?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 25 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 25 fev. 2025.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos da Criança. Adoptada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, 20 nov. 1989. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/pt-br/convenção-sobre-os-direitos-da-criança>. Acesso em: 25 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES MOÇAMBICANO (ONP). Código de Conduta Profissional dos Moçambicanos: ONP, 2010. Disponível em: <https://www.cipmoz.org/pt/2019/05/22/formação-de--código-de-conduta/>. Acesso em: 27 fev. 2025.

UNICEF. Convenção sobre os Direitos da Criança e Protocolos Facultativos. Edição revista 2019. Comité Português para a UNICEF, 2019.

Recebido em: 13/04/2025

Aprovado em: 29/07/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

UTILIZAÇÃO DO TANGRAM PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS DE IDADE

USING TANGRAM TO DEVELOP SKILLS IN CHILDREN 3
TO 5 YEARS OF AGE

RESUMO: O artigo analisa o conhecimento e a utilização do tangram como recurso metodológico por educadoras de infância e professores da iniciação na província de Cabinda, em atividades com crianças de 3 a 5 anos. A pesquisa qualitativa evidencia o limitado domínio desse material, o que restringe sua aplicação em práticas lúdicas voltadas ao desenvolvimento do raciocínio lógico e da criatividade. A análise da legislação educacional, como a Lei n.º 32/20 e o Decreto Presidencial n.º 195/23, ressalta a valorização de metodologias inovadoras na educação infantil e aponta a formação continuada dos profissionais como condição para a efetiva incorporação do tangram nas práticas pedagógicas.

PALAVRAS-CHAVE: Tangram; Desenvolvimento De Habilidades; Educação Infantil

ABSTRACT: The article analyzes the knowledge and use of the tangram as a methodological resource by early childhood educators and initiation teachers in the province of Cabinda, in activities with children aged 3 to 5. The qualitative research reveals a limited mastery of this material, which restricts its application in playful practices aimed at developing logical reasoning and creativity. The analysis of educational legislation, such as Law No. 32/20 and Presidential Decree No. 195/23, highlights the value placed on innovative methodologies in early childhood education and points to continuing professional development as a condition for the effective incorporation of the tangram into pedagogical practices.

KEY WORDS: Tangram; Skills Development; Early Childhood Education

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

Helena Cecília S. Ramos Tati

UTILIZAÇÃO DO TANGRAM PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES EM CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS DE IDADE

Helena Cecília Simba Ramos Tati ¹

INTRODUÇÃO

A educação infantil constitui a primeira etapa da educação básica e destina-se a crianças de zero a cinco anos de idade. Nesse período, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social da criança assume papel central e exige acompanhamento cuidadoso por parte dos adultos, o qual deve ocorrer nos espaços escolares e no contexto familiar e social, garantindo suporte contínuo e articulado para um crescimento saudável. O trabalho desenvolvido por educadoras de infância e professores que atuam na iniciação, durante as atividades didático-pedagógicas, demanda atenção e responsabilidade, em razão do impacto direto que exerce sobre a formação integral das crianças. Torna-se necessário fomentar, entre esses profissionais da educação, práticas pedagógicas inovadoras, criativas e mobilizadoras, capazes de produzir efeitos positivos sobre o bem-estar infantil desde os primeiros anos, a partir de uma compreensão integrada do processo educativo.

O artigo fundamenta-se na análise das práticas didático-pedagógicas de educadoras de infância que atuam com crianças de três a cinco anos e de professores da iniciação que trabalham com crianças de cinco anos em centros infantis e escolas públicas, público-privadas e privadas, com foco no nível de conhecimento e na utilização do tangram. Trata-se de uma ferramenta pedagógica simples, amplamente utilizada em diferentes contextos educacionais, que favorece o desenvolvimento da criatividade, do raciocínio lógico e da capacidade de resolução de problemas, sobretudo nas fases iniciais da escolarização, quando as possibilidades de aprendizagem são mais amplas. A Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, destaca a importância da criatividade e do desenvolvimento do pensamento lógico no processo de aprendizagem, em consonância com o Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro, cujo artigo 11.º, nas alíneas h) e i), prevê o estímulo a atividades voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico, das habilidades de cálculo aritmético, da compreensão do meio, do espírito crítico e da busca de soluções para situações problemáticas. Há autores que situam a origem do tangram na China, em período anterior à dinastia Song (960–1279 d.C.), associando-o a práticas de avaliação da inteligência na China antiga, en-

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Universidade San Lorenzo (Paraguai); mestranda em Ciências da Educação na especialidade da Educação Pré-Escolar pelo ISCED-Sumbe. Docente do ISCED-Cabinda. thtaliana29@gmail.com

quanto outros, como Pico (2010, p. 44), indicam que o jogo já era conhecido por volta do século VII a.C., sob a denominação de “Sete Tábuas da Astúcia”,

o tangram é um jogo figurativo, do qual se desconhece o autor e a antiguidade. Portanto, embora existam diferentes teorias sobre sua origem, o que se sabe com certeza é que o tangram é um quebra-cabeça composto por sete peças, das quais 2 (dois) triângulos grandes, 2 (dois) triângulos pequenos 1(um) triângulo médio, 1 (um) quadrado e 1 (um) paralelogramo que podem ser organizadas para formar uma infinidade de figuras. (2010, p. 44)

Corroboro com Putton e Cruz, ao afirmarem que,

na educação infantil pode-se utilizar os brinquedos, jogos, e as brincadeiras para desenvolver a motricidade, a cognição, a imaginativa, a engenhosidade, a interpretação, as habilidades de pensamento, a autonomia decisória, organização, regras, conflitos pessoais e com os demais, as dúvidas entre outras. O afecto, o companheirismo, a disciplina, a arrumação dos brinquedos após o uso, logram ser adquiridas por meio das brincadeiras conjuntas entre as crianças (2021, p. 10).

Neste sentido, considera-se que a utilização de ferramentas pedagógicas lúdicas **por** educadoras de infância e professores da iniciação **em** suas salas de **atividades ou de aula destaca-se** como **metodologia** eficaz para estimular a aprendizagem, **partindo-se do pressuposto de que**, quanto mais **criativas e envolventes** forem as atividades propostas às crianças, mais eficaz será o processo de aprendizagem, promovendo **a** assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e emocionais. Dada a importância do conhecimento e da utilização **dessa ferramenta** na aprendizagem lúdica das crianças, foi **formulado** o seguinte problema de pesquisa: **de que maneira** o conhecimento e a utilização do tangram como ferramenta metodológica **por educadoras de infância e professores da iniciação podem** contribuir para o desenvolvimento de habilidades em crianças de 3 a 5 anos de idade?

Para a materialização desta pesquisa, destacou-se o seguinte objetivo geral: “refletir sobre o nível de conhecimento e a utilização do tangram como ferramenta metodológica por educadoras de infância e professores da iniciação em atividades pedagógicas com crianças de 3 a 5 anos de idade”. A partir desse objetivo, foram delineados os seguintes objetivos específicos: a) identificar o nível de conhecimento e de utilização do tangram por educadoras de infância e professores da iniciação como ferramenta pedagógica; b) investigar as percepções desses profissionais sobre os benefícios do tangram, bem como apresentar alguns recursos utilizáveis para a sua composição. Nesse sentido, considera-se relevante a pesquisa, a fim de recolher informações mais precisas nas instituições de educação infantil e de ensino primário e compreender se há domínio ou não dessa ferramenta, se ela é utilizada em atividades lúdicas pelos agentes educativos e, por

fim, destacar os benefícios didático-pedagógicos desse recurso para educadoras de infância e professores da iniciação, cujos efeitos se refletem no desenvolvimento das crianças.

MATERIAIS E MÉTODOS

Para a realização deste estudo, tivemos a devida permissão da direção das instituições, a qual possibilitou o contato direto com as educadoras de infância e professores da iniciação de centros infantis e escolas públicas, público-privado e privado, localizadas em zonas urbanas e suburbanas da cidade de Cabinda. Manteve-se uma conversa não formal, seguido da aplicação do inquérito a estes profissionais tornando possível a pesquisa.

Sujeitos de Pesquisa

Entende-se como sujeitos de pesquisa as pessoas, os fenômenos ou os grupos investigados para a obtenção de informações passíveis de comprovação científica. Para a seleção dos sujeitos de pesquisa, Gil (2002, p. 98) afirma que “essa tarefa é de fundamental importância, visto que a pesquisa tem por objetivo generalizar os resultados obtidos para a população da qual os sujeitos pesquisados constituem uma amostra”. No âmbito desta pesquisa, foram selecionados centros infantis e escolas de diferentes categorias (públicas, público-privadas e privadas), localizados em zonas urbanas e suburbanas da cidade de Cabinda. Com o objetivo de preservar a integridade e a confidencialidade das instituições, ressalta-se que os nomes apresentados no quadro ilustrativo a seguir são fictícios.

Quadro 1 – Apresentação dos sujeitos em estudo

| Designação | Instituição | Categoria | Nº de Educadores de Infância e Professores da Iniciação |
|--------------------------|-------------|-----------------|---|
| Centros Infantís | Nvuidi | Público | 4 |
| | Ncongo | Privado | 3 |
| | Zola | Público-Privado | 3 |
| Escolas Primárias | Malambo | Pública | 3 |
| | Mbote | Privada | 3 |
| | Luzingo | Pública-Privada | 3 |

Fonte: pesquisa de campo (2025).

O quadro acima **apresenta** a distribuição do público-alvo **estudado**, composto por 19 (**dezenove**) educadoras de infância e professores da iniciação. **Desse** total, 10 (**dez**) são educadoras de infância e 9 (**nove**) professores da iniciação. **Considerando** o número de participantes **desta** pesquisa, **o tamanho da amostra corresponde à totalidade da população, de modo a** garantir a representatividade **integral** dos dados, conforme afirma Alvarenga (2012, p. 65): “o subconjunto que constituiu a amostra deve ser um reflexo real do conjunto da população [...] quando a população é pequena não se toma amostra, trabalha-se com a população total”.

Tipo de pesquisa

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com enfoque ao estudo de caso, revisão bibliográfica, descritiva e análise-síntese. Por meio de uma entrevista estruturada dirigido as educadoras de infância e professores da iniciação foi possível fazer a recolha de dados, permitindo assim explorar e compreender profundamente as experiências, percepções e contextos dos participantes em relação ao tema, ao mesmo tempo que possibilitou fazer a descrição dos resultados obtidos durante a pesquisa.

Segundo Yin (2010, p. 24), o método do estudo de caso, permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real, como os ciclos individuais da vida, comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias. Gil (2008, p. 50), afirma que “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa é uma ferramenta muito importante para se construir o conhecimento e fundamentar a investigação”. Para Zau, Tati e Sunda (2024, p. 3), a análise-síntese “serve para sintetizar e compreender os documentos coletados, facilitando a sua análise e interpretação, buscando também identificar temas e padrões que regem os objetivos da pesquisa”.

Procedimento de coleta de dados

Para a recolha de dados, estabeleceu-se contato com as direções das instituições, nas quais, em alguns casos, foram exigidos e cumpridos procedimentos administrativos a fim de obter permissão para a realização do trabalho investigativo com educadoras de infância que atendem crianças de 3 a 5 anos e com professores da iniciação que trabalham com crianças de 5 anos de idade. A pesquisa teve a duração de um mês e três dias, período durante o qual foi possível

realizar a recolha de dados, os quais forneceram base científica para o seu desenvolvimento. Por meio da aplicação de um inquérito estruturado, acompanhado da apresentação do tangram em folha A4 aos participantes, a análise e síntese dos dados obtidos permitiram identificar a ausência de conhecimento e de utilização dessa ferramenta pedagógica e, conseqüentemente, os benefícios que poderiam ser alcançados com sua utilização no processo de aprendizagem de crianças nessa faixa etária.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta pesquisa, trabalhou-se com educadores de infância que atendem crianças de 3 a 5 anos de idade e com professores da iniciação que trabalham com crianças de 5 anos, em instituições públicas, público-privadas e privadas localizadas nas zonas urbanas e suburbanas da cidade de Cabinda, com o objetivo de compreender o nível de conhecimento e de utilização da ferramenta pedagógica tangram durante o exercício de suas funções em sala de atividades ou de aula com as crianças. Na recolha de informações, realizada por meio de um inquérito estruturado, os depoimentos dos inquiridos revelaram que, nos(as):

CENTROS INFANTÍIS:

➤ *Nvuidi – Instituição Pública*

Na instituição pública Nvuidi, quatro educadoras participaram da pesquisa, onde uma (1) é licenciada em direito, uma (1) tem o médio no Liceu, uma (1) frequenta o segundo ano de licenciatura em Ensino Primário e uma (1) tem o médio em Contabilidade e Gestão. Todas assumiram desconhecer e nunca terem ouvido falar sobre o tangram. Os materiais comumente usados nas atividades lúdicas incluem lápis de carvão e de cor, cola papel, cartolinas e papel A4, com o intuito de realizar atividades como desenhos, pintura, corte e colagens. Anteriormente, usavam papel Eva, mas devido a dificuldades financeiras da instituição e das famílias, esse material deixou de ser utilizado. As educadoras também mencionaram que frequentemente levam as crianças ao pátio para brincarem com os brinquedos disponíveis.

➤ *Ncongo- Instituição Privada*

Na instituição privada Ncongo, das três educadoras que participaram da pesquisa, uma (1) é licenciada em História e duas (2) são licenciadas em Psicologia. Elas desconhecem o tangram e nunca o utilizaram em suas práticas pedagógicas. Embora reconheçam algumas figuras geométricas presentes no tangram, como o triângulo e o quadrado, observa-se confusão entre o paralelogramo e o retângulo. Nas atividades lúdicas, as educadoras priorizam atividades dirigidas, com a utilização de recursos como cartolinas coloridas, papel EVA, papel A4, tesoura sem ponta, massinha, cola, régua, pincel, aquarela, lápis grafite e lápis de cor para a realização de desenhos, pinturas, recortes e colagens. Eventualmente, também são propostas atividades de caráter mais autônomo.

➤ *Zola – Instituição Público-Privada*

Na instituição Zola, os depoimentos das três educadoras revelam que duas (2) possuem formação superior, nas áreas de Pedagogia e Relações Internacionais, e uma (1) apresenta formação de nível médio em Contabilidade e Gestão. De modo recorrente, as educadoras declaram desconhecer o tangram e não o utilizarem nas atividades da instituição. Para a aquisição de materiais destinados às atividades lúdicas, contam, sempre que possível, com o apoio dos pais e encarregados de educação. Utilizam materiais como cartolinas de diferentes cores, papel A4, lápis de cor e lápis grafite, predominantemente em atividades dirigidas, como desenhos, recortes e colagens, além do uso de brinquedos instalados no pátio, nos quais as crianças brincam livremente.

ESCOLAS PRIMÁRIAS

➤ *Instituição Pública: Malembo*

Na instituição pública Malembo, foram inquiridas três (3) professoras, das quais uma (1) tem a formação média de IMNE (Instituto Médio Normal de Educação), uma (1) frequenta o 2º ano de licenciatura em Ensino Primário e uma (1) tem a licenciatura em Psicologia. Em seus depoimentos, manifestaram que nunca tinham ouvido falar da ferramenta pedagógica proposta. Relataram ainda que o único material utilizado, de forma rara, para atividades de desenho e pintura em datas especiais (dia do pai, dia da mãe, dia da criança) é o papel A4, que é disponibilizado pela direção ou trazido pelas crianças de casa. Para outras atividades, as professoras recorrem ao quadro e, em algumas ocasiões, as crianças copiam tarefas das fichas

para o caderno. Afirmaram também que a escola não possui condições adequadas para aulas práticas, limitando-se a ensinar conforme a planificação disponível.

➤ *Instituição Privada: Mbote*

Na instituição privada Mbote, participaram da pesquisa três (3) professores, sendo dois (2) do sexo feminino e um (1) do sexo masculino, todos são licenciados, duas (2) em Psicologia e um (1) em Pedagogia. Tal como nas outras instituições, os professores desconhecem a ferramenta pedagógica e nunca ouviram falar dela. Embora as figuras geométricas como quadrado e triângulo sejam conhecidas, o paralelogramo gerou confusão. A instituição disponibiliza materiais como cartolinas coloridas A3 e A4, papel Eva, marcadores, lápis de cor, lápis de carvão, aquarela, plasticina, pincéis, tesouras sem ponta, régua e materiais para corte e colagens. Estes materiais são adquiridos pelos pais e encarregados de educação no momento da matrícula, como parte das exigências da instituição. Os professores relataram que as atividades realizadas dependem dos planos de aula previamente elaborados e que poucas atividades independentes são programadas, uma vez que se deve cumprir os programas estabelecidos.

➤ *Instituição Público-Privada: Luzingo*

Na instituição Luzingo, participaram da pesquisa três (3) professores, sendo dois (2) do sexo feminino e um (1) do sexo masculino. Destes, dois são licenciados em Psicologia e Pedagogia e o último tem a formação média de IMNE. Nos seus depoimentos confessaram desconhecer a ferramenta pedagógica, considerando-a uma novidade e que adquiriram novos conhecimentos durante o estudo. As atividades realizadas na instituição são, em sua maioria, de caráter dependente, nas quais o professor orienta, acompanha e auxilia na resolução de problemas. Os materiais mais comuns utilizados são cartolinas coloridas, papel A4, régua, lápis de cor, lápis de carvão, cola papel, tesoura sem ponta, para desenvolver atividades de desenho, pintura, corte e colagens.

A pesquisa realizada revelou uma realidade preocupante e, ao mesmo tempo, ilustrativa das condições e limitações enfrentadas pelas instituições educacionais de diferentes naturezas (privadas, públicas e público-privadas) no que diz respeito ao uso de ferramentas pedagógicas inovadoras, como o tangram, (o qual foi dado como desconhecido pelos inqueridos) e o acesso a materiais para atividades lúdicas. A utilização de cartolinas coloridas, papel A4, lápis de cor, tesoura sem ponta e outros materiais simples, como cola e lápis de carvão, aparece com frequência como o principal recurso disponível. Este cenário reflete uma carência estrutural nas

instituições, o que limita as possibilidades de realizar atividades diversificadas que favoreçam o desenvolvimento integral das crianças. Para além da carência constatada, nota-se também a falta de motivação, criatividade, investigação, busca, etc., tanto por parte das educadoras como dos professores alvo da pesquisa, no que tange ao desenvolvimento de atividades criativas com os materiais que possuem ou que estão ao seu redor, acabando na maior parte das vezes optarem por atividades tradicionais como: copiar, desenhar, colar.

A maioria das educadoras mencionou que as atividades realizadas nas suas instituições são, predominantemente, de caráter dependente, onde o professor orienta e acompanha de perto os alunos, sem dar-lhes muita autonomia para explorar atividades por conta própria. *Isso pode ser um reflexo da falta de confiança na utilização de novos materiais ou abordagens pedagógicas e também da necessidade de seguir uma planificação rígida.* A falta de atividades independentes pode, por um lado, limitar a criatividade e o desenvolvimento da autonomia das crianças, mas, por outro lado, também pode ser uma resposta às condições limitadas de infraestrutura e materiais, que dificultam a realização de práticas mais inovadoras, como também pode ser uma lacuna significativa na formação das educadoras de infância e dos professores da iniciação e na adoção de metodologias mais inovadoras na aprendizagem, pelo fato de se notar que muitos dos inquiridos têm a formação em áreas fora do campo pedagógico. Com isso, destaca-se a importância da formação continuada e da especialização das educadoras e professores da iniciação, especialmente em práticas pedagógicas que envolvem o uso de materiais lúdicos e metodologias ativas de ensino. O Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro, aprova a formação inicial de educadores de infância e professores de ensino primário [...]. No seu artigo 6º, ponto 2 assevera que “os cursos de formação inicial de educadores de infância qualificam e habilitam para o desempenho profissional docente na educação pré-escolar, incluindo a classe de iniciação”

O fato de o tangram ser uma ferramenta simples, mas eficaz, na aprendizagem de figuras geométricas e no desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras evidencia a necessidade de ampliar os conhecimentos das educadoras de infância e dos professores da iniciação sobre métodos pedagógicos alternativos. Trata-se de um recurso acessível e relevante para promover uma aprendizagem ativa e significativa, ampliando a capacidade da criança de explorar livremente o seu universo imaginário e de realizar produções de acordo com a percepção que constrói de seu mundo real. Cabe ressaltar que as atividades propostas por educadoras de infância e professores da iniciação tornam-se progressivamente mais desafiadoras, na medida em que podem influenciar positiva ou negativamente o comportamento das crianças, tanto no espaço institucional quanto fora dele. Por essa razão, considera-se pertinente a implementação de

formações continuadas e de seminários periódicos de capacitação destinados a esses profissionais, com o objetivo de estimular a criatividade, favorecer o manuseio de diferentes tipos de recursos pedagógicos disponíveis e considerar, de modo sistemático, o contexto local. Ademais, a incorporação de jogos e brincadeiras às atividades cotidianas das crianças mostra-se fundamental para o desenvolvimento de habilidades diversas e para a promoção de um crescimento adequado.

Segundo Cunha, citado por Filho e Braga (2020, p. 2), os jogos e as brincadeiras contribuem de forma significativa para o desenvolvimento infantil, ao estimular a imaginação, a criatividade e a liberdade de expressão da criança em relação às realidades que vivencia. Esses elementos favorecem a formação de atitudes sociais, como a socialização, o caráter, a ética e o respeito, consideradas fundamentais para a constituição da vida social. Em perspectiva complementar, Vygotsky (1989) afirma que, nas brincadeiras do período pré-escolar, as ações da criança são reais e socialmente situadas, pois, ao brincar, ela assimila a realidade. Desse modo, o brincar constitui um meio pelo qual a criança compreende o mundo em que vive e para o qual será chamada a intervir (CÓRIA-SABINI; LUCENA, 2014, p. 37).

O TANGRAM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA NO DESENVOLVIMENTO AFETIVO, COGNITIVO E PSICOMOTOR DAS CRIANÇAS

O uso de ferramentas pedagógicas inovadoras é fundamental para o desenvolvimento infantil em diferentes dimensões, como a afetiva, a cognitiva e a psicomotora. O tangram destaca-se como recurso pedagógico eficaz para estimular a criatividade, o raciocínio lógico e a coordenação motora. Esse recurso favorece a socialização ao envolver atividades colaborativas e interativas. Ao trabalhar em grupo para resolver os desafios propostos pelo quebra-cabeça, as crianças são incentivadas a interagir, compartilhar ideias, discutir soluções e negociar o uso das peças. Tais situações contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e o respeito às opiniões dos colegas.

Além disso, o tangram possibilita que as crianças aprendam a atuar coletivamente em torno de um objetivo comum, fortalecendo a capacidade de resolução de problemas de forma colaborativa. Esse tipo de atividade estimula a escuta, a consideração das sugestões dos outros e a construção de um ambiente de aprendizagem participativo. Em termos gerais, considerando o interesse demonstrado por educadoras de infância e professores da iniciação durante uma entrevista não estruturada sobre o tema da pesquisa, foram apresentados os benefícios do tangram, suas possibilidades de construção e seu uso em atividades lúdicas. A partir disso,

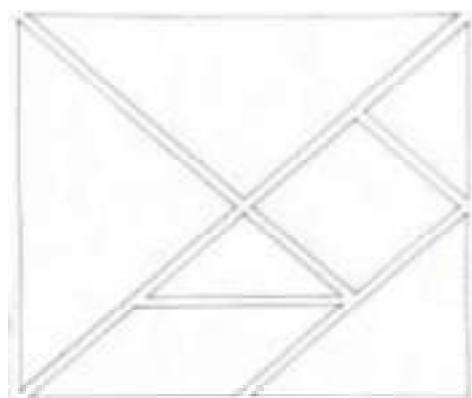
indicam-se alguns recursos que podem ser empregados na confecção do tangram, com vistas ao desenvolvimento de habilidades tanto dos profissionais da educação quanto das crianças.

Cabe destacar que a criatividade constitui um processo cognitivo relacionado à capacidade de produzir ideias novas e socialmente relevantes. No contexto educacional, especialmente entre educadoras de infância e professores da iniciação, a criatividade manifesta-se em práticas como a elaboração de jogos e materiais pedagógicos. De modo geral, para a construção do tangram, estabeleceram-se as seguintes dimensões:

- ✓ Triângulos grandes: as laterais 14,3 cm e a base 20 cm;
- ✓ Triângulo médio: as laterais 10 cm e a base é de 14,3 cm;
- ✓ Triângulos pequenos: as laterais 7,3 cm e a base é de 10 cm;
- ✓ Paralelogramo: os lados opostos horizontais medem 10 cm e os lados opostos verticais medem 7,3 cm;
- ✓ Quadrado: os quatro lados medem 7,3 cm.

Exemplo do tangram feito à mão em papel A4 e com as dimensões acima mencionadas.

Figura 1- Tangram



Fonte: Adaptação da autora (2025)

Recursos materiais para a construção do tangram

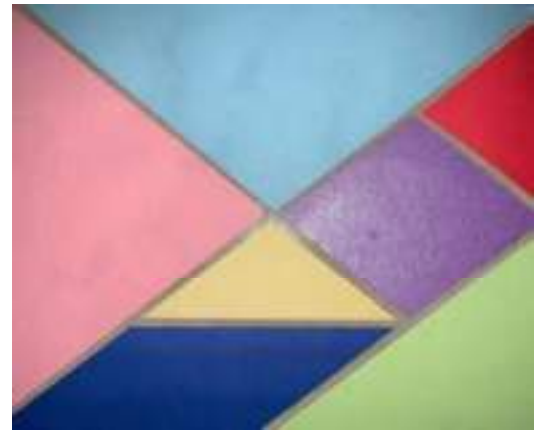
Pretende-se com estes materiais ou recursos, demonstrar que com a criatividade das educadoras de infância e professores da iniciação *é possível encontrar mecanismos que facilitam a execução das atividades lúdicas e a promoção do desenvolvimento integral da criança.*

Figura 2 - Construção do tangram a mão usando cartolinas coloridas, caneta, lápis de carvão, borracha, estilete, régua e tesoura



Cartolinas coloridas

Fonte: Adaptação da autora (2025).



Tangram

Figuras 3 - Demonstração criativa com as peças do tangram.



Gato

Fonte: Adaptação da autora (2025).



Homem correndo

Figura 4 – Tangram, feita a mão usando papel eva, caneta, lápis de carvão, borracha, estilete, régua e tesoura



Papel Eva



Tangram

Fonte: Adaptação da autora (2025).

Figura 5- Construção de cadeira e mesa com as peças de tangram



Cadeira

Fonte: Adaptação da autora (2025).



Mesa

Figura 6- Construção do tangram com papelão.



Papelão

Fonte: Adaptação da autora (2025)



Tangram

Figura 7 - Criação de um animal e um objeto com as peças de tangram feito com papelão



Camelo

Fonte: Adaptação da autora (2025)



Vela

Figura 8 - Construção do tangram com contra-placado**Contra-placado**

Fonte: Adaptação da autora (2025).

**Tangram****Figura 9 - Construção de figuras de “Casa e pássaro” com as peças de tangram “contra-placado”.****Casa**

Fonte: Adaptação da autora (2025).

**Pássaro**

A partir dessa exposição, é possível observar e refletir de forma mais aprofundada sobre as atividades que as educadoras de infância e os professores da iniciação vêm desenvolvendo com as crianças durante as atividades ou aulas. As ferramentas apresentadas acima são de fácil acesso e, a partir delas, podem ser criadas diversas atividades, tanto dirigidas quanto autônomas, com as crianças, desde que os profissionais demonstrem motivação, interesse, tempo e criatividade, busquem explorar os conhecimentos e habilidades já existentes das crianças e lhes permitam liberdade para estabelecer conexões, pensar e criar possíveis soluções diante de problemas, de acordo com sua própria compreensão.

O papel que recai sobre estes profissionais, vai além dos conteúdos teóricos, dos desenhos orientados e do corte-cola em atividades que levam para a aprendizagem das crianças. Eles, devem proporcionar uma aprendizagem que conecta a criança ao seu mundo real, permitir que a partir da imaginação, ela consiga tentar criar, errar e acertar, fazer e desfazer para se descobrir. Deste modo, a aprendizagem será mais interessante à ela e desenvolverá um espírito crítico e

várias habilidades. Com esta dinâmica de aprendizagem, as crianças poderão aprender associar palavras com imagens, conhecer as cores, desenvolver habilidades iniciais da leitura e escrita ao descreverem e tentarem escrever as palavras associadas às figuras que criaram em atividade livre, para além de aumentar o seu vocabulário aprendendo novas palavras, e entenderem a relação entre formas geométricas e os objetos do mundo real. A utilização do tangram nas atividades pedagógicas com crianças tem se mostrado uma estratégia eficaz para promover o desenvolvimento de várias competências essenciais em diferentes áreas, incluindo habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras. Ao explorar as diferentes maneiras de construção das peças de tangram, quer seja “com cartolina, contraplacado ou papel EVA”, as educadoras oferecem às crianças oportunidades ricas para explorar e aplicar seus conhecimentos de forma lúdica e criativa. Além disso, fomentam que,

a visualização espacial, uma habilidade crucial não apenas para a matemática, mas para várias outras disciplinas e situações do quotidiano. A capacidade de visualizar mentalmente a rotação e a combinação das peças ajudam as crianças a desenvolverem uma compreensão mais profunda das propriedades geométricas e das relações espaciais. Esta habilidade é particularmente útil na resolução de problemas complexos, onde a decomposição de uma figura em partes mais simples pode facilitar a solução (PINHEIRO, 2024, p. 5).

O tangram, ao **possibilitar** a construção de figuras e a manipulação das peças, **contribui** para o desenvolvimento de habilidades cognitivas **centrais**, como a percepção visual, a análise e a síntese de formas e padrões, **bem como** a resolução de problemas. Ao **elaborar** figuras **a partir de** peças geométricas, as crianças **desenvolvem** a visualização espacial, **entendida como** a capacidade de compreender **a organização das peças** no espaço, **ao mesmo tempo em que se estimula** o raciocínio lógico e o pensamento crítico. A aprendizagem **de conceitos como** congruência e simetria, por exemplo, **favorece a compreensão** de conceitos matemáticos, como **frações** e figuras geométricas. Conforme Machado e Santos (2021), a resolução de problemas com o tangram exige o uso do raciocínio lógico e da flexibilidade cognitiva, “habilidades que são essenciais tanto na matemática quanto em outras áreas do conhecimento” (PINHEIRO, 2024, p. 2).

Para além de seu impacto cognitivo, a prática regular com o tangram contribui para o desenvolvimento **afetivo** das crianças, promovendo sentimentos de realização, autoestima e confiança. Ao criar suas próprias figuras e resolver desafios, as crianças experimentam uma sensação de sucesso e satisfação, o que fortalece **a autoestima** e incentiva uma atitude positiva em relação à aprendizagem. **A atividade** também oferece uma oportunidade de expressão pessoal, **permitindo** que as crianças se envolvam emocionalmente no processo de construção e criação. Com as

peças do tangram feitas **a partir do** material apresentado acima, **foram criadas** algumas figuras simples que fazem parte do **cotidiano** das crianças. **Ao observar as construções** acima, percebe-se que o uso de **cartolinas coloridas** para a confecção **do** tangram oferece uma abordagem prática e envolvente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Ao manipular peças coloridas, as crianças aprimoram habilidades como percepção visual, **raciocínio** lógico e criatividade. De acordo com Ponso (2020, p. 12), o tangram na educação infantil contribui para a classificação de formas, pois as crianças aprendem a identificar e categorizar diferentes formas geométricas, **bem como** auxilia na compreensão das relações espaciais, ajudando-as a perceber como as peças se relacionam no espaço. **Nesse contexto, as atividades lúdicas também favorecem** o desenvolvimento **integrado** das crianças,

favorecem o desenvolvimento de sentimentos positivos sobre a geometria, tornando o aprendizado mais agradável. O jogo ainda contribui para a aquisição de vocabulário preciso, com a incorporação de termos como “*girar*” e “*virar*”, e para o aprendizado do significado de congruência, ajudando as crianças a entenderem que figuras congruentes têm o mesmo formato e tamanho. O tangram também *aprimora habilidades de rotação espacial, estimulando a visualização e manipulação mental de objectos*, além de proporcionar entretenimento sem a necessidade de dispositivos eletrônicos (p.13)

O tangram também exerce um papel importante no desenvolvimento psicomotor, pois envolve a manipulação de peças físicas, o que exige habilidades motoras finas, como o controle da tesoura, do estilete e da régua, quando se trata da construção manual das peças. Esse tipo de atividade ajuda as crianças a aprimorar a destreza manual e a coordenação motora, essenciais para a aprendizagem da escrita, do desenho e de outras atividades motoras mais complexas. A manipulação de formas geométricas também contribui para a consciência corporal e para o controle do movimento, aspectos relevantes no desenvolvimento psicomotor. O tangram configura-se como uma ferramenta eficaz para a integração de diferentes disciplinas, como artes e matemática, permitindo que educadoras de infância e professores da iniciação estimulem a criatividade das crianças de forma prática e envolvente.

Por exemplo, as observações diretas realizadas revelam que a construção de animais, objetos e outras figuras com o tangram, utilizando diferentes materiais como cartolina, papelão, contraplacado e papel EVA, não apenas promove a aprendizagem matemática, como também incentiva a expressão artística. Ao criar, errar, ajustar e reconstruir as peças, as crianças desenvolvem um conjunto de habilidades que ultrapassa o aprendizado formal, articulando essas experiências com o seu mundo real e ampliando sua capacidade de imaginação e inovação. De acordo com Almeida (2017, p. 1), as educadoras podem utilizar o tangram como recurso lúdico no pro-

cesso educativo ou no ensino e aprendizagem da matemática, promovendo o desenvolvimento de diversas habilidades nas crianças. Nesse sentido, ao utilizar esse instrumento, educadoras de infância e professores da iniciação podem:

1. Estimular o raciocínio lógico nas crianças: propor desafios que envolvam a montagem de figuras específicas, favorecendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de resolução de problemas;
2. Integrar o tangram a diferentes disciplinas: incorporar o uso do tangram em atividades lúdicas dirigidas e autônomas, incentivando a criatividade e a expressão artística das crianças;
3. Adaptar e ajustar atividades para essa faixa etária: introduzir jogos e brincadeiras com ênfase na descoberta por iniciativa própria, utilizando o tangram como ferramenta pedagógica.

Ao integrar o tangram nas atividades pedagógicas, as educadoras proporcionam uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, alinhada às tendências educacionais contemporâneas que valorizam metodologias ativas e o uso de recursos lúdicos no processo educativo. Contudo, os resultados obtidos neste estudo indicam que a prática regular com o tangram, contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais nas crianças, abrangendo aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores. Ao manipular as peças do tangram, as crianças exercitam a resolução de problemas, estimulam a criatividade e aprimoram a noção espacial. De acordo com o Blog Leiturinha (*s.d.*) “o tangram é uma atividade muito importante para o cérebro: este quebra-cabeça é capaz de estimular tanto o lado esquerdo do cérebro (responsável pela lógica) quanto o lado direito (que é encarregado das informações abstratas)”.

Ademais, o tangram permite que as crianças associem palavras a imagens, ampliando seu vocabulário e facilitando o desenvolvimento inicial da leitura e escrita. Essa associação entre formas geométricas e objetos do mundo real proporcionando uma compreensão mais profunda do ambiente ao redor, destacando o desenvolvimento cognitivo. Por último, percebeu-se com as falas das educadoras, que o tangram é uma ferramenta pedagógica valiosa que, quando utilizada de forma criativa e integrada, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo aspectos afetivos, cognitivos e psicomotores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o conhecimento e a utilização do tangram no desenvolvimento de habilidades em crianças de 3 a 5 anos de idade revela que essa ferramenta pedagógica oferece benefícios significativos nas áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. Ao manipular as sete peças geométricas do tangram, as crianças aprimoram a percepção visual, a coordenação motora fina e o raciocínio lógico, essenciais para a compreensão de conceitos matemáticos e a resolução de problemas. Para mais, o tangram promove a criatividade e a expressão artística, permitindo que as crianças explorem diferentes formas e padrões. A sua implementação nas atividades lúdicas contribui para o desenvolvimento da autoestima e da confiança, pois ao resolver desafios, as crianças experimentam uma sensação de sucesso e satisfação.

No entanto, a pesquisa também identificou que, apesar dos benefícios reconhecidos, o tangram não é utilizado nas instituições educacionais alvo da nossa pesquisa da província de Cabinda. As educadoras de infância e os professores de iniciação desconhecem essa ferramenta. Geralmente, quando possível, utilizam materiais mais comuns, como cartolinas coloridas e papel A4, para atividades práticas. Essa lacuna destaca a necessidade de capacitação dos profissionais de educação e a integração do tangram nas práticas pedagógicas, alinhando-se às diretrizes educacionais que enfatizam o desenvolvimento do pensamento lógico e da criatividade. Por último, o tangram é uma ferramenta pedagógica valiosa que contribui para o desenvolvimento integral das crianças, estimulando habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras. Sua integração nas atividades educativas pode enriquecer o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e significativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adrian Francisco de. **O uso do tangram como recurso lúdico para o ensino e a aprendizagem de matemática**. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Matemática) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Núcleo de Educação a Distância, Mossoró, 2020.

ALVARENGA, Estelbina Miranda de; AMARILHAS, Cesar. **Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa: normas técnicas de apresentação de trabalhos científicos**. Assunção: Gráfica SAF, 2012.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida; LUCENA, Regina Ferreira de. **Jogos e Brincadeiras na Educação Infantil**. 6ª ed. SP. Editora Papirus, 2014.

ALTINO FILHO, Humberto Vinício; BRAGA, Lorena Muniz. As atividades lúdicas como ferramentas de aprendizagem na educação infantil: um panorama das pesquisas. **Pensar Acadêmico**, Manhuaçu, v. 18, n. 2, p. 339-358, maio/ago. 2020, p. 339-358.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.

LEITURINHA. **A importância do Tangram para a educação infantil**. Disponível em: <https://leiturinha.com.br/blog/conheca-a-historia-do-tangram-e-confira-9-imagens-para-montar/>. Acesso em: 17 fev. 2025.

MACHADO, Ana Lúcia; SANTOS, Miriam Regina. O uso do tangram como material lúdico pedagógico no ensino de figuras geométricas planas em uma turma de 4º ano do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Matemática**, v. 21, n. 2, p. 1-15, 2021.

PICO, Ana Coelho de Paiva. O tangram e o computador em contexto de jardim de infância. **Educação e Matemática**, Lisboa, n. 107, p.43-47, 2010.

PINHEIRO, Lívea Aiane da Silva. O uso do tangram como recurso para o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Congresso Nacional de Educação e Produção Científica**, 1., 2024. Anais eletrônicos. [S.l.]: ime.events, 2024.

PONSO, Leonardo. O que é Tangram? Aprenda e conheça 10 benefícios para o seu filho. **Revista Quindim**, São Paulo, 30 nov. 2020. Disponível em: <https://quindim.com.br/blog/o-que-e-tangram>. Acesso em: 17 fev. 2025.

PUTTON, Gisele Mariotti; CRUZ, Pollyanna Santos da. Ensino-aprendizagem. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, ano 6, v. 11, p. 114–125, maio 2021.

YIN, Robert Kuo-zuir. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZAU, Emília Delfina Rosa; TATI, Helena Cecília Simba Ramos e SUNDA, João Mombo. Análise do currículo da educação infantil no processo descontinuado em Angola. **RECIPEB: Revista Científico-Pedagógica do Bié, [S.l.]**, v. 4 n. 2, p. 109-121, 2024.

OUTROS DOCUMENTOS

ANGOLA. **Lei n.º 32/20 de 12 de agosto, que altera a Lei n.º 17/16 de 7 de outubro**: Leis de Bases do Sistema de educação e ensino angolano. (2020).

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro**. Diário da República. (2020).

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 195/23 de 11 de outubro**. Diário da República. (2023).

Recebido em: 12/03/2025

Aprovado em: 29/06/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Lúcia Suzete Simbine

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

RESPOSTA EDUCATIVA ÀS NECESSIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

**EDUCATIONAL RESPONSE TO THE NEEDS OF STUDENTS
WITH DISABILITIES IN HIGHER EDUCATION IN
MOZAMBIQUE**

RESUMO: A crescente procura de vagas no Ensino Superior por estudantes com deficiência suscita a reflexão sobre a qualidade das condições oferecidas ao processo de ensino-aprendizagem. O artigo analisa a resposta educativa destinada a esses estudantes no Ensino Superior em Moçambique, com base em uma abordagem qualitativa ancorada no paradigma interpretativo-naturalista. Os dados foram recolhidos por meio de entrevistas semiestruturadas com três estudantes com deficiência e por observação, sendo tratados pela análise de conteúdo. Os resultados indicam inadequações nos espaços físicos e nos materiais, além da inexistência de apoios especializados capazes de atender às necessidades desses estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência; Inclusão; Resposta Educativa; Currículo; Ensino Superior

ABSTRACT: The growing demand for access to Higher Education by students with disabilities raises reflections on the quality of the conditions provided for the teaching-learning process. This article analyzes the educational response offered to students with disabilities in Higher Education in Mozambique, based on a qualitative approach grounded in the interpretive-naturalistic paradigm. Data were collected through semi-structured interviews with three students with disabilities and through observation and were analyzed using content analysis. The results indicate inadequacies in physical spaces and materials, as well as the absence of specialized support to meet the needs of these students.

KEY WORDS: Disability; Inclusion; Educational Response; Curriculum; Higher Education

RESPOSTA EDUCATIVA ÀS NECESSIDADES DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

Lúcia Suzete Simbine ¹

INTRODUÇÃO

A aprendizagem técnico-científica constitui um direito de todo o cidadão, independentemente das características individuais que possa apresentar, em comparação com a maioria que o rodeia. O Ensino Superior (ES) configura-se como um espaço de produção de conhecimentos e saberes técnico-científico-profissionais, entendidos como elementos associados ao bem-estar social. Neste contexto, as Universidades são convidadas a ampliar os espaços de transmissão de valores e práticas educativas, considerando as capacidades, necessidades, particularidades, ritmo de aprendizagem e interesses dos seus estudantes, à luz da perspectiva da inclusão na diversidade.

A reflexão sobre a Inclusão no ES é relativamente recente, exigindo o desenvolvimento de estudos e pesquisas que incorporem a problematização da formação dos professores universitários, partindo do reconhecimento de que a Universidade atribui pouca centralidade às metodologias de ensino e às condições que incidem sobre o sucesso ou o insucesso acadêmico dos estudantes (RODRIGUES, 2004; VARGAS, 2006), bem como à necessidade de reavaliar as estratégias de ensino adotadas, considerando as experiências dos sujeitos envolvidos. A este respeito, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) aponta a obrigatoriedade de assegurar o acesso das pessoas com deficiência ao Ensino Superior sem discriminação e em condições de igualdade com os demais estudantes.

Em Moçambique, a Constituição da República (2018) estabelece que “a educação é um direito e dever de cada cidadão e que o Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e à igualdade de acesso de todos os cidadãos”. Na mesma linha, as pessoas com deficiência usufruem plenamente dos direitos consagrados na Constituição e estão sujeitas aos mesmos deveres, com ressalva do exercício ou cumprimento daqueles para os quais, em razão da deficiência, se encontrem incapacitados. Tais dispositivos legais, isoladamente, não respondem às demandas concretas dos estudantes com deficiência, sendo necessário articular um conjunto de fatores específicos que assegurem um processo de escolarização inclusivo e bem-sucedido.

¹ PhD em Educação / Currículo pela Universidade Pedagógica de Maputo; docente auxiliar na Faculdade de Educação e Psicologia da mesma instituição. lsimbine@up.ac.mz

A resposta das universidades depende da realização de estudos sistemáticos voltados à identificação dos desafios existentes, a partir dos quais se tornem possíveis a formulação e implementação de soluções consistentes. Entretanto, observa-se que, à medida que se avançam os níveis de escolarização, as preocupações, investigações, práticas educativas e agendas curriculares relacionadas à educação inclusiva tornam-se progressivamente menos frequentes, concentrando-se, em grande parte, na inclusão social de grupos socioeconomicamente desfavorecidos ou em debates sobre o acesso de estudantes negros e afrodescendentes às universidades (MOEHLECKE, 2004; SILVA, 2006). Nessa perspectiva, a educação inclusiva de estudantes com deficiência deixa de figurar como eixo prioritário da produção acadêmica, resultando na sua invisibilização no campo dos estudos sobre o Ensino Superior (MOEHLECKE, 2004).

Diante desse quadro, a pesquisa sobre a Resposta Educativa às Necessidades de Estudantes com Deficiência no Ensino Superior em Moçambique propôs-se a examinar estratégias curriculares que possam fundamentar respostas adequadas às demandas desses estudantes, com vistas à efetivação da igualdade de direitos e oportunidades no ES. Nesse sentido, o estudo orientou-se pela seguinte questão de investigação: Que resposta educativa as instituições de Ensino Superior em Moçambique oferecem aos estudantes com deficiência, tendo como eixo central as condições de acesso, atendimento, permanência e conclusão da formação superior?

A obtenção de respostas a esse questionamento constitui um ponto inicial para exigir a transformação ou o aprimoramento das práticas predominantes no atendimento de estudantes com deficiência no ES em Moçambique. Os objetivos do estudo consistiram em conhecer a resposta educativa oferecida aos estudantes com deficiência em uma instituição de Ensino Superior em Moçambique; apresentar e sugerir mecanismos de transformação da Universidade em um espaço comprometido com a educação inclusiva e com a promoção da diversidade; examinar os impactos acadêmicos e sociais da presença de estudantes com deficiência na instituição, a partir de suas relações interpessoais no contexto universitário; e identificar os recursos e serviços de apoio existentes, verificando de que modo favorecem ou limitam o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no Ensino Superior.

Paradigmas do Currículo no Contexto do Ensino e Aprendizagem de Alunos com Deficiência

Os paradigmas atinentes ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiência resumem-se, basicamente, em três. Trata-se de três momentos que mascaram, de forma diferente, o atendimento e educação de pessoas com deficiência, diferindo-se cada um dos outros pelas características que são marcadamente diferentes. Trata-se da segregação, integração e inclusão.

Paradigma da Inclusão

O termo Inclusão, inicialmente, era compreendido como a simples colocação de alunos com deficiência em turmas comuns. Entretanto, no debate contemporâneo, o significado de inclusão apresenta-se ampliado, passando a englobar a inserção de apoios, serviços e suportes no interior das instituições de ensino regular, indicando que uma inclusão efetiva pressupõe financiamento adequado, recursos humanos qualificados, infraestruturas compatíveis e outros dispositivos institucionais (MENDES, 2006). Cabe mencionar que Fávero et al. definem a inclusão como o desenvolvimento da escola regular de ensino comum para todos, entendida como escola compreensiva, associada à construção de abordagens de ensino e aprendizagem no seu interior (2009, p. 17). Para esses autores, a concepção de inclusão incorpora valores relacionados à comunidade, ao respeito pela diversidade, à sustentabilidade e ao direito. Os autores sustentam, ainda, que “não basta que os alunos estejam integrados, o que se supõe um processo muitas vezes físico e bastante desajustado” (FÁVERO et al., 2009, p. 17).

O Paradigma da Inclusão emerge a partir dos avanços observados no processo de integração, durante a vigência do paradigma integracionista do currículo, o qual, apesar dos progressos alcançados, revelou fragilidades significativas. Diante dessas limitações, esse modelo busca responder às exigências da política de educação para todos e às demandas específicas dos alunos com deficiência, fundamentando-se na superação das dificuldades anteriormente identificadas. O paradigma defende o atendimento educacional pautado no respeito à diversidade existente no grupo, orientando-se pela compreensão de que as chamadas escolas inclusivas devem estruturar o sistema educacional a partir das necessidades concretas de todos os alunos, organizando-se em função dessa diversidade.

Nesse sentido, Moçambique tem desenvolvido iniciativas destinadas a responder, ainda que de forma pontual, às deliberações emanadas das Nações Unidas e de seus organismos especializados. Destacam-se, nesse âmbito, as Leis n.º 6/92, de 6 de maio, e n.º 18/18, de 28 de dezembro, ambas integrantes do Sistema Nacional de Educação, bem como a Lei n.º 27/2009 do Ensino Superior, posteriormente revogada pela Lei n.º 1/2023, de 17 de março, que reafirma o direito de acesso à educação para todos, conforme estabelecido na Constituição da República.

Outra evidência do compromisso do país com a ampliação do acesso à educação em todos os níveis foi a criação de três Centros de Recursos de Educação Inclusiva (CREI), implantados nas três grandes regiões do território nacional. Os CREI foram instituídos pelo Diploma Ministerial n.º 191/2011, de 25 de julho, nas províncias de Gaza (Região Sul), Tete (Região Centro) e Nampula (Região Norte). Somam-se a essas iniciativas a elaboração da Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento de Crianças com Deficiência (2020–2029), entre outros instrumentos normativos, que sustentam de forma consistente a adoção do paradigma da inclusão no contexto moçambicano.

Estudos sobre a Educação Inclusiva em Moçambique

Pesquisadores têm direcionado suas investigações para a educação inclusiva, para a formação de professores e para as percepções associadas a essa temática. Um estudo sobre políticas de formação de professores para a inclusão de alunos com deficiência em Moçambique, cujo objetivo geral consistiu em analisar como tais políticas vêm sendo incorporadas pelas diferentes instituições de formação docente, revelou que a centralidade da proposição curricular não assegurava homogeneidade nas práticas institucionais, assim como não se verificava a incorporação efetiva dos princípios das políticas nacionais de educação para todos, na perspectiva da inclusão. Tal situação refletia-se na redução da temática da inclusão a um subtópico de uma disciplina de caráter geral. No âmbito da formação universitária, observa-se um processo de reducionismo, ainda que encoberto por iniciativas pontuais, voltadas à melhoria das práticas de Educação Inclusiva (CHAMBAL, 2012).

Outra autora que se dedica à análise da inclusão em Moçambique é Nhamavure, que, em 2019, apresentou resultados de uma pesquisa sobre Políticas e Práticas de Inclusão nas Escolas Moçambicanas, buscando compreender a configuração sociopolítica e pedagógica da política de inclusão no país, a partir da interpretação dos dispositivos legais e pedagógicos vigentes, das teorias da inclusão e de sua aplicação prática. Simbine (2019), por sua vez, produziu um artigo intitulado “Educação Inclusiva: uma reflexão na perspectiva da família/comunidade e do Ensino Superior”, no qual destaca a necessidade de as universidades se constituírem como espaços de vivência dos valores e das práticas da educação inclusiva. As práticas docentes, segundo a autora, exigem preparação profissional específica para a interação com estudantes com deficiência, e o projeto de organização universitária deve incorporar ações e políticas públicas que favoreçam a Educação Inclusiva.

A discussão desenvolvida por Simbine (2016) aponta três desafios interligados, que se desdobram em três níveis de ação: o nível institucional, o nível da formação de professores e o nível do cotidiano do Ensino Superior. Em primeiro lugar, evidencia-se o desafio das instituições de Ensino Superior em assumir posições claras quanto à elegibilidade dos estudantes para os cursos oferecidos. Na sequência de investigações voltadas à busca de respostas educativas para pessoas com deficiência em Moçambique e em outros contextos, Canxixe e Liasse (2017) realizaram um estudo sobre a problemática das Necessidades Educativas Especiais e o acesso aos espaços universitários, no período de 2016 a 2017. O objetivo da pesquisa foi analisar como os estudantes com necessidades educativas especiais percebem e vivenciam os espaços universitários, com ênfase nas barreiras arquitetônicas.

Como resultado da pesquisa, Canxixe e Liasse (2017), com base nos dados empíricos, concluíram que, na organização e gestão dos espaços universitários, não foram consideradas as condições de acesso para estudantes com necessidades especiais. Os autores apontam a urgência de sensibilização dos diferentes atores institucionais, com destaque para os gestores universitários, acerca da igualdade de oportunidades e do direito de acesso aos espaços universitários, desde a concepção arquitetônica dos edifícios. De modo geral, os resultados evidenciaram a presença de múltiplas barreiras arquitetônicas, entre as quais se destacam: a inexistência de rampas, a ausência de sinalização adequada nas casas de banho, a falta de sinais informativos em vitrinas e a inexistência de elevadores para acesso aos pisos superiores. A esses obstáculos somam-se outros, como dificuldades de acesso às salas de informática, restrições no acesso às salas de aula localizadas no segundo e terceiro pisos, dependência do auxílio de colegas e sentimentos de insatisfação.

Como estratégias de superação adotadas frente às barreiras arquitetônicas, os estudantes recorrem à criação de vínculos de colaboração com colegas, de modo a garantir acompanhamento em atividades como o acesso às casas de banho; quando as salas de aula não dispõem de materiais inclusivos de ensino-aprendizagem, optam pela gravação das aulas em formato digital para uso em computador com leitor de voz e utilizam a bengala associada ao apoio em corrimãos (CANXIXE; LIASSE, 2017). Diversos estudos sobre a escolarização de pessoas com deficiência foram analisados e os resultados possibilitaram uma abordagem mais ampla das questões relativas às experiências dos estudantes com deficiência no Ensino Superior, considerando como se sentem no ambiente de aprendizagem, como são tratados e como gostariam de ser tratados em sala de aula, bem como quais estratégias consideram mais adequadas para a sua aprendizagem. Foi com base nesses resultados de campo que se delinearão caminhos possíveis para responder

de forma mais consistente às necessidades de estudantes com deficiência nos campi universitários em Moçambique.

Educação Inclusiva no Ensino Superior

A partir do pressuposto de que “é dever do Estado” arcar com a educação e formação com um padrão de qualidade para todos os seus cidadãos, constitui, também, sua responsabilidade o desenvolvimento da pessoa humana, a sua preparação para a cidadania e qualificação para desempenhar uma atividade profissional. Ao abordar a educação inclusiva no ES, explicitamente, é importante sublinhar que a preocupação do Estado pela formação do cidadão não se cinja apenas ao considerado normal, aquele que se enquadra nos padrões da normalidade, mas sim a todos, incluindo jovem, criança têm direito à educação, capacitação e formação durante todas as fases da sua vida a partir do nível primário ao superior universitário. A Educação Superior constitui um meio para a produção do conhecimento, sendo a universidade um lugar onde os valores e práticas da educação inclusiva precisam de ser vivenciadas. As práticas docentes exigem preparação profissional para a interação entre docentes e estudantes com deficiência e o projeto de organização universitária deve, por sua vez, implementar ações e políticas públicas que favoreçam uma educação inclusiva a esses estudantes e para os outros em comunhão com estes (SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004).

É importante lembrar que, à medida que os níveis de escolarização se elevam, as discussões e as práticas educativas voltadas para a inclusão se tornam escassas e, quando ocorrem, são voltadas à inclusão social das camadas mais carenciadas ou, para o caso de alguns países, para as ações afirmativas, como a questão da presença de estudantes negros ou afrodescendentes nas universidades (SILVA, 2006; MOEHLECKE, 2004). Assim, desaparecem de vista os estudantes com deficiência. Nesses contextos, o conceito de discriminação é frequentemente aplicável para negros e pobres e não cabem nele alunos com deficiência quando se trata do Ensino Superior. A discriminação de estudantes com deficiência é fruto do preconceito enraizado na sociedade, sendo um assunto imprescindível de ser considerado ao abordar o tema Resposta Educativa às Necessidades dos Estudantes com Deficiência no Ensino Superior em Moçambique, no contexto da Educação Inclusiva.

A prática da inclusão remete a três desafios que desaguam, simultaneamente, em três níveis de ação: o da ação institucional, de formação de professores e do nível de ação quotidiana escolar dos estudantes, o que leva à sua flexibilização e reinvenção (AINSCOW; PORTER; WANG, 1997; SEKKEL, 2003). Em relação ao nível da ação das instituições de ES, há

necessidade de assumirem posições a respeito da elegibilidade dos estudantes aos cursos oferecidos. Na universidade, deve manter-se presente a autonomia que lhe é característica como instituição social frente às demandas sociais de inclusão (CHAUÍ, 2006). O desafio referente à formação de professores nota-se para qualquer que seja o nível de ensino, por isso, é fundamental a formação para as diferenças, realçando as necessidades específicas de formação docente no ensino superior. Destaque à necessidade de educar para as diferenças, tanto em relação ao outro quanto no que diz respeito à compreensão e aceitação da própria condição e seu desvio de um tipo ideal, durante todo o processo escolar (CHAUÍ, 2006).

Na ótica de Perrenoud (1999), a realização total do objetivo da escola depende da utilização da pedagogia diferenciada que busca oferecer a todos uma cultura básica comum, sem deixar de lado a diversificação, o que significa que todos os alunos devem ter acesso à cultura e dela se apropriem. Assim, a pedagogia diferenciada aceita desafio e propõe inovações nas maneiras de resolver o problema. Na perspectiva de Chauí (2006), o terceiro desafio diz respeito à competência do professor em identificar, acolher e trabalhar com as diferenças na sua sala de aula. Nomear, perguntar, investigar com os estudantes em questão e com a turma as especificidades a serem levadas em conta no processo educativo, são ações importantes na conta de reconhecer que nada para nós sem nós.

Atender à diversidade e às necessidades dos estudantes no ES exige que os sistemas educativos modifiquem, não apenas atitudes e expectativas em relação a esses estudantes, mas que se organizem, também, para construir uma verdadeira escolar para todos, que dê conta a todas as especificidades de necessidades. Portanto, a operacionalização do currículo do ES orienta-se para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes, obedecendo aos seguintes aspectos: atitude favorável para diversificar e flexibilizar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo às diferenças individuais; identificação das NEE para justificar a priorização de recursos e meios favoráveis à sua educação; adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, no lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo para todos; flexibilidade quanto à organização e ao funcionamento da instituição do ensino superior, para atender à demanda diversificada dos estudantes;

A possibilidade de incluir professores capacitados e especializados, serviços de apoio e outros não convencionais, para favorecer o processo de educação inclusiva (MEC, 2003).

“Essa concepção coloca em destaque a adequação curricular como um elemento dinâmico da educação para todos e a sua viabilização para os alunos com NEE: não se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar

a prática educativa para atender a todos e propiciar seu progresso em função das suas possibilidades e diferenças individuais”.²

Adicionalmente, o ES é a base da inovação socioeconômica e do desenvolvimento humano de todas as sociedades. Para a sua eficiência as instituições necessitam de ser acessíveis para todos, tendo infraestruturas adequadas, professores habilitados, fornecer meios didáticos à altura, condições básicas para o acesso e permanência de todos os estudantes, principalmente, para os estudantes com deficiência em particular. Portanto, embora os direitos humanos sejam classificados como sendo inerentes, inalienáveis, imprescritíveis, interdependentes, irrenunciáveis, indisponíveis, transcendentais, universais, efetivos, invioláveis e indivisíveis a sua aplicação nem sempre é imediata, como é o caso do direito à educação. Este é um direito de aplicação progressiva e efetiva-se de acordo com o nível de desenvolvimento econômico-social, cultural e político de cada sociedade e de cada país, uma vez que exige disponibilidade de recursos (MASSARONGO-JONA; LOPES, 2013).

Nesta lógica, ao subsistema de ES, compete assegurar a formação, ao nível mais alto, de técnicos e especialistas, nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do indivíduo capaz de responder às exigências impostas para o seu bem-estar. A concretização do direito à Educação para Todos significa prover ensino abrangente de modo a responder às necessidades, interesses e particularidades de todos numa instituição de ensino, numa perspectiva da diversidade e inclusão. Ao trazer como preocupação Resposta Educativa às Necessidades Especiais no ES em Moçambique, faz-se tendo como ponto de partida a Universidade e as condições que esta oferece ao grupo-alvo deste estudo, dado que há uma imperiosidade de deficiência como a soma de dois fatores, supostamente, inseparáveis: são as características individuais e as barreiras socioambientais.

Nesta perspectiva, a situação de uma pessoa com deficiência pode ser atenuada ou agravada por meio da estrutura ambiental e acessibilidade ao ambiente/espço de aprendizagem e à informação oferecidas. Analisando a maratona do estudante com deficiência visual no Campus de uma Universidade, em que o uso da escrita Braille e comunicação digital não são prioridade, este terá o acesso à informação limitado e sempre será dependente de outrem. Não só, as barreiras de infraestruturas, que colocam também estudante em desvantagem.

No caso de utentes de cadeira de rodas, se o acesso à universidade não tiver degraus, se a instituição dispuser de móveis e portas que sejam acessíveis, a limitação é insignificante, possibilitando maior autonomia, independência e quiçá sucesso na aprendizagem. Todavia, se a mesma instituição oferecer espaços em que os acessos são feitos através de escadas, sem rampas

² MEC, 2003, p. 33.

ou elevadores, com portas estreitas, agrava-se a situação do estudante, impossibilitando o seu acesso e livre circulação (MASSARONGO-JONA; LOPES, 2013). Considerando que a finalidade da educação é garantir preparação do cidadão com vista ao seu bem-estar, no entanto, as condições que a Universidade oferece ao estudante com deficiência parecem não concorrer para o objetivo predefinido.

Para garantir o acesso à educação, a Constituição da República de Moçambique apresenta, no artigo 88, 1. e 2., sobre o Direito à Educação, nos seguintes termos:

“Na República de Moçambique, a educação constitui direito e dever de cada cidadão”;

“O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito”.

Atento a este artigo, percebe-se que não se faz alusão clara à inclusão da pessoa com deficiência, entretanto, sabe-se que, numa sociedade em que se clama por uma igualdade de direitos, a Inclusão é a forma perfeita de evitar exclusão dos alunos que apresentam características consideradas fora dos padrões considerados na normalidade. Na prática quotidiana, não se observa a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo do seu direito à educação, na medida em que vários obstáculos impedem que todos os cidadãos tenham acesso à informação e formação. Como se fez menção, a Constituição da República de Moçambique defende educação como direito para todos os seus cidadãos, associado aos objetivos do Ensino Superior, espera-se que o graduado venha a realizar ações como profissional qualificado. É importante ressaltar que a formação superior dá oportunidade para o indivíduo desenvolver plenamente as suas capacidades e habilidades dentro dos padrões da diversidade.

Da mesma maneira, só se prepara para o exercício da cidadania vivenciando uma prática escolar diária. Daí, a escola inclusiva, que é uma escola para todos, ensina quer conhecimentos técnico-científicos, quanto valores, princípios e atitudes. Nesta instituição, ensina-se e aprende-se a viver e conviver junto em ambiente de tolerância e harmonia em meio à diversidade, havendo expectativa de que o sistema de ensino seja inclusivo em todos os níveis, incluindo o superior. Assim, Massarongo-Jona e Lopes (2013) observam que os governos e as escolas que optem por praticar um ensino segregado ou discriminatório, que não ofereça um ambiente de diversidade e toda estrutura favorável para o atendimento das deficiências que alguns alunos possam apresentar, estaria a violar um direito humano de seus cidadãos.

O desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima; respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência constituem algumas das metas a ter-se em consideração na formação superior do

indivíduo. No entanto, a questão de uma instituição ser ou não inclusiva não se resume no colocar na mesma sala estudantes com e sem deficiência, é muito mais do que isso, é imprescindível que se forneça todo o aparato necessário para igualdade de acesso e permanência, proporcionando oportunidade a todos os estudantes de desenvolverem suas potencialidades, a partir da sua participação ativa e direta nas atividades de aprendizagem.

Nestas circunstâncias, tratando-se de ensino superior, avançam Massarongo-Jona e Lopes (2013), o primeiro passo para a inclusão de pessoas com deficiência nas faculdades e universidades é a verificação da acessibilidade da instituição, atendendo as condições do espaço físico, a disponibilização e fornecimento de meios tecnológicos e materiais adequados a quem necessitar, existência de materiais em língua de sinais e, sobretudo, a preparação dos docentes para atender a uma demanda diferenciada de estudantes. É necessário que se perceba que cada um dos estudantes tem características e necessidades próprias que os diferenciam uns dos outros e é assim que devem ser vistos e tratados, embora se reconheça que não seja uma tarefa fácil, mas, faz parte do ofício de quem escolheu a docência. Entenda-se que não são só os alunos com deficiência que são diferentes, talvez suas diferenças possam ser um pouco mais perceptíveis, mas todos os alunos são únicos.

Neste sentido, uma instituição de ensino com cariz inclusivo é aquela que, além de colocar alunos com e sem deficiência na mesma sala de aula, juntamente com os outros considerados sem deficiência, oferece toda uma estrutura física, tecnológica, material e recursos humanos necessárias para atendimento da deficiência, favorece o desenvolvimento humano e a preparação para o exercício pleno de cidadania, conquista de autonomia, autoestima, independência profissional em benefício de todos. Mudar práticas institucionais exige mais, fundamentalmente, as mudanças na compreensão da deficiência, isto é, um compromisso contínuo de instituições de ES para melhorar a acessibilidade do ambiente físico é um sinal de compreensão a necessidade de acesso físico para os estudantes com deficiência.

Assim, as Universidades têm a missão e obrigação de se preparar para receber e manter nas suas fileiras estudantes diferentes, com problemas diferentes e necessidades diferentes, mas unidos por um único objetivo, que é formação superior. Pelo não cumprimento deste princípio, as instituições do ES incorrem ao risco de exclusão e violação dos direitos dos estudantes. No entanto, apesar de se notar que, nos últimos tempos, as universidades tendem a ser “eficazes” na promoção de inserção de pessoas com deficiência, a implementação dessas ações, geralmente, tem sido um desafio problemático por falta de uma política em consonância com a filosofia de um ambiente de aprendizagem acessível para todos os estudantes ou falta de uma coordenação

centralizada para implementar a política de inclusão a partir de um organismo criado dentro da universidade.

Para além da política, outra condição que poderia contribuir para a promoção da inclusão dos estudantes com deficiência é o seu envolvimento no acompanhamento e avaliação de sua inclusão no ES ou no suporte dos serviços a si prestados. No entanto, essa participação é inexistente, uma vez que esses serviços também são escassos.

METODOLOGIA

Paradigma metodológico

A pesquisa teve como suporte o paradigma interpretativo, de orientação naturalista e de natureza qualitativa, uma vez que, segundo Afonso (2005), os estudos naturalistas privilegiam abordagens descritivas, de carácter qualitativo e quantitativo, no âmbito das abordagens interpretativas e dos estudos de caso. Nesse sentido, o paradigma interpretativo–naturalista recorreu ao método qualitativo para a recolha de dados, associado a uma análise descritiva do conteúdo produzido (ALMEIDA; FREIRE, 2008).

Para esse efeito, procedeu-se à identificação de contextos com o menor número possível de elementos externos intervenientes. Embora não tenha sido viável encontrar um ambiente completamente natural, foi possível atuar em contextos aproximados, com reduzida interferência de fatores externos.

Para o alcance dos objetivos gerais do estudo, realizou-se trabalho de campo, com recurso às técnicas de observação e de entrevista semiestruturada, envolvendo três participantes com deficiência, que responderam integralmente às questões propostas, em entrevistas realizadas de forma individual. A técnica de observação possibilitou a recolha de dados relativos às condições de acessibilidade das infraestruturas, às condições ambientais do campus universitário, às características do mobiliário e a outros aspetos relevantes ao contexto de permanência e circulação dos estudantes.

Seleção de Participantes

A seleção de participantes obedeceu ao critério de redundância, razão pela qual apenas três estudantes contribuíram com informações e propostas na construção do relatório deste estudo, uma vez que o número de participantes é determinado por considerações informativas, ou

seja, a redundância é o primeiro critério de paragem da seleção dos participantes (MARTINS, 2006). Deste modo, a escolha dos participantes foi intencional e criteriosa por se tratar de indivíduos que possuíam características específicas, indispensáveis e pré-definidas para o estudo, como recomendam Sousa (2009) e Coutinho (2013).

Participaram do estudo três estudantes, um do sexo masculino, 24 anos de idade, com uma deficiência do tipo visual (totalmente cego); segunda participante do sexo feminino, 42 anos de idade, com deficiência física do tipo paraplegia, meio de compensação uma cadeira de rodas; de 48 anos de idade é a terceira, com uma deficiência física, do tipo dismetria.

Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Para a elaboração do roteiro de entrevista, fez-se estudar algumas pesquisas similares, parte das quais constam no estado de arte, em seguida, partiu-se para a análise dos objetivos com o intuito de criar as diferentes categorias a considerar na recolha de dados em função da finalidade da pesquisa. As entrevistas decorreram em dias diferentes, dependendo da disponibilidade e em função do intervalo no período letivo. As entrevistas tiveram uma duração que variou de uma hora (tempo mínimo) a quatro horas (tempo máximo), considerando que cada um dos entrevistados tem características próprias e particularidades singulares na sua retórica.

Procedimentos de Análise e Interpretação de Dados e de Apresentação de Resultados

Após o trabalho de campo, que consistiu na recolha de dados com recurso ao roteiro de entrevista e ficha de observação, a fase que se seguiu foi a transcrição das entrevistas dos sujeitos de pesquisa, apreciação da informação resultante da observação e avaliação e organização desse material, segundo orienta Moretti (2021). A seguir a esta etapa, fez-se a análise e interpretação do conteúdo extraído dos dados com o objetivo de organizar e sumarizar de tal forma que possibilitasse o fornecimento de respostas ao problema proposto (BARDIN, 2013). A análise de dados foi baseada no resgate das categorias criadas com base nos objetivos, análise de conteúdo e interpretação dos dados. A análise de conteúdo permitiu explorar as diferentes e facilitou a compreensão das mensagens dos intervenientes (MORETTI, 2021; BARDIN, 2013). A análise do conteúdo das respostas dos participantes e da informação resultante da observação fez-se com base nas categorias criadas em função dos objetivos a alcançar e, esse procedimento permitiu tirar todas as ilações das perspectivas de cada participante.

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Esta parte traz os resultados obtidos a partir da análise e interpretação dos dados recolhidos no campo com base nas técnicas de observação e entrevista. Como se fez referência na metodologia, a análise de dados foi organizada tendo em conta as categorias criadas a partir dos objetivos. Assim sendo, quanto à categoria caracterização do ambiente físico e material universitário nota-se uma série de elementos que concorrem para a não resposta satisfatória para estudantes com deficiência no ensino superior. Os acessos e o pátio apresentam barreiras arquitetônicas que dificultam a livre circulação de estudantes com deficiência visual e física. Trata-se de obstáculos como degraus nas entradas de diferentes compartimentos (salas de aula, casas de banho, gabinetes de trabalho, até no princípio de rampas); o pátio apresenta lancis que barram a circulação de todos utentes.

A iluminação nas salas de aula é deficitária, a organização do mobiliário nas salas de aula não boa, há muitas carteiras acima do tamanho do espaço físico e na maioria dos casos estão colocadas de maneira desordenada. No tocante ao material, os resultados revelaram que as instituições do ensino superior não dispõem de mobiliário adequado, não se dignam a fazer modificações para atender às especificidades e particularidades de estudantes. E, mesmo com o aumento anual do número de estudantes, a instituição de estudo não se digna a buscar melhorar condições físicas e materiais para o grupo alvo.

Experiências Sociais: Relações com Colegas, Docentes, Funcionários e Direção

O propósito desta categoria consistia em examinar o impacto social e acadêmico da presença dos estudantes com deficiência na instituição, a partir de suas relações interpessoais dentro da Universidade. Nas relações sociais, são várias as experiências que um indivíduo pode colher em diferentes momentos, estando exposto a passar por diferentes situações desde as mais aprazíveis até às desagradáveis, mais marcantes ou menos na sua relação direta e indireta com outros. A presença de um indivíduo com características diferentes, em particular devido à deficiência, num contexto em que a maioria apresente características, relativamente, similares, sempre constitui um motivo de espanto, admiração, questionamento, desprezo (...) por parte dessa outra parte, que é a maioria, o que poderá causar diferentes impactos dentro da comunidade.

A relação estabelecida numa sala de aula pode ser entendida e interpretada de diferentes maneiras, dependendo de como é que o indivíduo é atendido na sala e este pode estar na posição

de colocado, integrado ou ainda incluído. No entanto, a determinação da relação estabelecida nesta tese depende de como o indivíduo em causa se sente e se situa na turma. A partir das colocações feitas, foi possível que perceber que os participantes estavam colocados nas turmas onde se encontravam a frequentar. Segundo a UNESCO (1994) a educação inclusiva é um processo que consiste em atender e dar resposta à diversidade de necessidades de todos os alunos de todos os níveis em todos os espaços. Neste âmbito, entenda-se que são as estruturas e condições das instituições que devem ser adaptadas às necessidades dos utentes e não o contrário, como foi o caso dos participantes deste estudo e, não só, tantos outros estudantes com características similares ou idênticas.

Olhando com os olhos de ver e, partindo do real significado do termo inclusão, concorda-se, sem reservas, que as instalações da Universidade frequentada pelos participantes não oferecem condições para que um indivíduo com características distintas das da maioria possa se assumir incluído, pois, de acordo com os participantes, “a instituição não está preparada para receber pessoas com deficiência, porque há muitos obstáculos e não há sinalização que permita às pessoas com deficiência seguirem de forma independente”, afirmou o participante A. “Bem..., há rampas, mas que ajudam assim, assim, para o acesso. E, quando é para ir à secretaria, não ajuda para mim, porque está no piso de cima. Assim, não reúne mínimas condições para mim”, disse a B. Enquanto a D se queixou das escadas “os degraus não são favoráveis, são acentuados”.

Ainda na sequência das relações sociais, importa referir que as relações entre as pessoas de uma determinada comunidade ou organização são marcadas por alguns elementos característicos que determinam e constituem a identidade dos seus membros. Os laços de amizade surgem tendo em conta as particularidades e afinidades que se desenvolvem entre os elementos de um determinado grupo e, para a presente situação, entre estudantes da mesma turma. Neste aspecto, referente ao estabelecimento de relações sociais na turma, os três participantes assumiram terem sido os colegas da turma a dirigirem-se a eles para ambientá-los.

A atitude tomada pela maioria de cada uma das turmas foi determinante no processo de inserção do indivíduo num ambiente, tipicamente, novo e de pessoas totalmente desconhecidas e estranhas, neste caso em particular, dos participantes do presente estudo e seus colegas que não se conheciam de lugar algum.

Recursos e Serviços de Apoio e Suporte aos Estudantes com Deficiência

Esta categoria tinha como objetivo descrever os recursos e serviços de apoio e suporte disponíveis que facilitam ou inibem o acesso e permanência dos estudantes com deficiência no

ES. De acordo com a UNESCO (1994), para uma inclusão eficaz, é necessário o provimento de um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola. Atendendo e considerando a diversidade de deficiência na universidade, de acordo com o levantamento de 2019, ela carece de muitos recursos e serviços para fazer face ao grupo.

Assim, reconhecendo que cada categoria de deficiência tem suas particularidades, introduz a quinta categoria que diz respeito aos Recursos e Serviços de Apoio e Suporte disponíveis na universidade, como forma de, com a ajuda dos próprios estudantes com deficiência, definir que recursos e serviços de apoio e suporte são necessários para que eles tenham uma resposta adequada dentro da instituição, olhando para as características de cada grupo. A este respeito, a universidade não se tem dignado a fazer levantamento das necessidades dos estudantes e, nenhum dos participantes beneficiava de recursos e serviços de apoio, o que significa que a universidade não oferece apoio direto aos estudantes. Ademais, além deste impasse da instituição, parte de docente não presta a devida atenção aos estudantes, no ato da entrega ou distribuição de tarefas não se dignam de certificar das condições

A filosofia da inclusão pressupõe que a diversificação dos procedimentos educativos na resposta às necessidades dos estudantes com deficiência constitui condição para o seu sucesso escolar. Todavia, esse princípio não se verifica no atendimento ao grupo-alvo da pesquisa, o que evidencia a inexistência de planos ou programas institucionais de apoio destinados aos estudantes com deficiência. Uma educação orientada para o sucesso coletivo depende da sua capacidade de responder à totalidade dos estudantes, independentemente das características particulares de alguns. Nessa perspectiva, o modelo social da deficiência sustenta que a condição de deficiência resulta das barreiras produzidas socialmente, e não das limitações individuais em si (COLLINS et al., 2019).

Outrossim, a atuação de alguns docentes revela que, apesar de ter formação superior, por um lado, e de haver uma ampla divulgação dos direitos das pessoas com deficiência através da mídia, por outro, são indivíduos imbuídos de preconceitos e juízos preconcebidos em relação a este fenômeno. Como afirmam Lima-Rodrigues et al. (2007), alguns professores ainda não aceitam enveredar pela prática de Inclusão por falta de informação ou porque lhes dá mais trabalho, visto que, dentro da escola, ainda são identificados alguns constrangimentos. Eles não reconhecem as potencialidades das pessoas com deficiência, desconhecem as estratégias e princípios que norteiam as atividades numa sala de aula inclusiva. Consequentemente, fazendo analogia à afirmação de Correia (1999), a atitude de alguns professores do Ensino Superior é indesejada na medida em que eles manifestam incapacidade e/ou insegurança relativamente ao

desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem adequadas que condicionam, evidentemente, o êxito escolar dos estudantes com deficiência.

Resumidamente, nesta universidade, não há diversificação de atendimento em função de cada tipo de deficiência, a instituição não dispõe de recursos e serviços de suporte direcionados em particular ao grupo-alvo da pesquisa, não há nenhum programa ou plano de reabilitação de estudantes com deficiência e não há nenhum plano de atendimento personalizado para questões de deficiência. No entanto, atualmente, têm-se notado algumas ações institucionais tendentes à mudança de abordagem, no que tange à percepção, compreensão e interpretação do fenômeno deficiência.

Considerações finais

O sucesso do processo de ensino e aprendizagem de qualquer que o subsistema de educação depende de como o estado organiza e almeja ser realizado esse sistema e quiçá os ganhos para os seus cidadãos nacionais. Em relação ao objetivo de caracterizar o espaço físico e material universitário e a sua contribuição para o sucesso acadêmico dos estudantes com deficiência, o resultado do estudo indica que os espaços físicos e os materiais necessitam de ser adaptados para assegurarem uma educação inclusiva de qualidade, dado que, a entrada de sala aulas e casas de banho tem um degrau; as salas não possuem material de apoio, não têm equipamentos e mobiliário adaptados; as salas têm muitas carteiras e pouco espaço para circulação; a limpeza e arejamento não são eficazes; fraca iluminação; cadeiras e carteiras não confortáveis; a instituição não dispõe de meios de compensação. A presença de estudantes com deficiência na instituição causa um misto de impacto, negativo no princípio devido às inferências em volta da deficiência e mais tarde torna-se um impacto positivo e, quanto às relações entre os estudantes com deficiência e seus colegas de turma, iniciam de maneira mais comum possível, sem pré-condicionalismos e vão-se intensificando com o tempo de convivência em dosagens diferentes. Quanto às relações com a comunidade universitária, no geral, os participantes revelaram serem boas e que estas não influenciam muito no seu desempenho, como estudantes estão focados para os estudos.

A presença de estudantes com deficiência na universidade é sinal do cumprimento parcial do preconizado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Declaração de Salamanca de 1994, Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006 e outros instrumentos. No entanto, trata-se de um cumprimento parcial, na medida em que os estudantes com deficiência estão dentro da universidade, mas que não se observam todas as

medidas necessárias para a sua inclusão, no verdadeiro sentido. O sentimento que se tem em relação à presença de estudantes com deficiência na universidade resume-se em respeito granjeado a partir do bom desempenho acadêmico, para uns, e de pena associada à empatia, para outros, mas que este último não se justifica, pois o fenômeno deficiência não é algo que alguém possa sentir, a pessoa vive naturalmente com esta condição, sem dramas, sem ressentimento, sem medo, sem vergonha e poucos se expõem na condição de necessitados, enquanto estudantes universitários.

Assim, apesar de todos os entraves referenciados nas categorias anteriores, o impacto social e acadêmico tende a ser positivo, pois os estudantes com deficiência, por um lado, por mérito próprio e pujança, se inserem nas turmas e na comunidade universitária, mas não se pode dizer o mesmo em relação à realização das atividades com alguns docentes no processo de ensino e aprendizagem, por outro. Nas relações interpessoais, havendo barreiras de todo o tipo e natureza (físicas, arquitetônicas, atitudinais, de comunicação e incluindo as metodológicas) o ambiente de aprendizagem torna-se hostil para estudantes com deficiência e condiciona a sua desistência e abandono ao ES.

A instituição não dispõe de recursos e serviços de apoio e suporte de apoios especializados para responder com qualidade às necessidades dos estudantes com deficiência, o que fragiliza os seus percursos educativos. Do mesmo modo que, todos os participantes não beneficiam de nenhum apoio proveniente da instituição. Entretanto, convém reconhecer que, durante as atividades letivas, docentes podiam, de forma esporádica, responder às suas solicitações destes, em caso de enfrentarem dificuldades, do mesmo modo que os participantes assumiram beneficiar de apoios pontuais de colegas durante as aulas. No cômputo geral, pode-se assumir que, no contexto sociocultural de Moçambique, a interpretação do fenômeno deficiência está ligada aos mitos, preconceitos, vergonha e superstição, com a tendência de se olhar para uma pessoa com deficiência com desprezo, desdém, reserva, desrespeito, discriminação, exclusão e todos outros tipos de violação dos direitos que acabam retraindo, profundamente, a vítima e terminar sem voz para a sua autodefesa perante as inúmeras violações.

Vale ressaltar que quase todos os participantes se queixaram da falta de sensibilidade por parte de docentes, estudantes e da comunidade universitária para com as pessoas com deficiência. Prova disso foram as queixas apresentadas sobre as salas de aula onde eram colocadas algumas turmas com estudantes com deficiência, rampas com degraus, casa de banho com quartos privativos com entradas estreitas ou transformadas em locais de armazenamento de material de limpeza ou, ainda, em casos mais graves, retirados para uso de docentes. Assim, a resposta

educativa das necessidades de estudantes com deficiência no ensino superior em Moçambique não é satisfatória, razão pela qual alguns (os menos resilientes) desistem a meio de caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Natércio. **Investigação naturalista em educação: um guia prático e crítico**. Porto: ASA Editores, 2005.

AINSCOW, M.; PORTER, G.; WANG, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997.

CANXIXE, Daniel Ernesto; LIASSE, Ornila Sande. Necessidades especiais e o acesso aos espaços universitários: caso da Universidade Pedagógica de Moçambique – Maputo, 2016–2017. **NEE – Concepções, políticas e práticas**. Maputo: Universidade Pedagógica de Moçambique, 2017, p. 71–81.

CHAMBAL, Luís Alberto. **A formação inicial de professores para a inclusão escolar de alunos com deficiência em Moçambique**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 7. ed. São Paulo, Ática, 2006.

CORREIA, Luís de Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

COUTINHO, Clara Pereira; CHAVES, José Henrique. O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 15, n. 1, p. 221–243, 2002.

FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. Tornar a educação inclusiva: concepções e desafios. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO; ANPED, 2009, p. 13–29.

MARTINS, A. P. L. **Dificuldades de aprendizagem: compreender o fenómeno a partir de sete estudos de caso**. 2006. Tese (Doutoramento em Educação) – Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2006.

MASSARONGO-JONA, Orquídea (coord.). **Direitos da pessoa com deficiência**. Maputo: UEM/FD, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves; NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula; FERREIRA, Júlio Romero; GLAT, Rosana. O que revelam as teses e dissertações sobre linguagem e comunicação da pessoa com necessidades especiais? **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 1, abr. 2002, p. 7–28.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Tómasz Tadeu. **Identidade e Diferença na Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

SIMBINE, Lúcia Suzete. **Comunicação na Relação Professor-Alunos com Necessidades Educativas Especiais Auditivas na Sala de Aula**. Dissertação (Mestrado em Educação / Currículo) – Programa de Pós-Graduação em Educação / Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP em Convênio com a Universidade Pedagógica de Moçambique - UP, 2006.

SIMBINE, Lúcia Suzete. Educação Inclusiva: Uma Reflexão na Perspectiva da Família/Comunidade e Ensino Superior. In: MANGUMBULE, Jan; SIMBINE, Lúcia (Orgs). **Necessidades Educativas Especiais: Concepções, Políticas e Práticas**. Maputo: Editora Educar, 2019, p. 21-36.

DOCUMENTOS

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Estratégia da Educação Inclusiva e Desenvolvimento da Criança com Deficiência 2020 – 2029**, Maputo: 2020.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**, Maputo: Escolar Editora, 2018.

_____. Diploma Ministerial nº 191/2011, de 25 de julho

_____. Lei 6/92, de 6 de maio

_____. Lei Nº 27/2009, de 29 de setembro

_____. Lei 1/2023 de 17 de março

_____. 18/2018, de 28 de dezembro

Recebido em: 13/03/2025

Aprovado em: 18/05/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Agostinho Paulo C. Fengo

O SIGNIFICADO CULTURAL DA POLIGAMIA NO SUL DE ANGOLA SEU CONTRASTE COM O ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

**THE CULTURAL SIGNIFICANCE OF POLYGAMY IN
SOUTHERN ANGOLA ITS CONTRAST WITH THE
ANGOLAN LEGAL SYSTEM**

RESUMO: O significado cultural da poligamia no sul de Angola seu contraste com o ordenamento jurídico angolano, é o tema sobre o qual este artigo discorre, visando abordar o seu significado e valor cultural bem como as suas implicações com o direito positivo, através de uma pesquisa teórica e empírica, feitas na Ombala de Kahuvi, Município da Matala, Província da Huíla. Tendo em conta que apesar do dissenso entre o direito positivo e o costumeiro, a Poligamia ainda é tida como um dos elementos mais robustos da cultura angolana com a prática obrigatória entre as autoridades tradicionais, tendo sobrevivido à vários ataques, fruto das transformações sociais sobretudo a política colonial portuguesa que pretendia a homogeneização cultural e a institucionalização do cristianismo.

PALAVRAS-CHAVE: Poligamia; Autoridades Tradicionais; Direito Costumeiro; Ordenamento Jurídico Angolano

ABSTRACT: The cultural significance of polygamy in southern Angola, its contrast with the Angolan legal system, is the theme on which this article discusses, aiming to address its meaning and cultural value as well as its implications with positive law, through a theoretical and empirical research, carried out in Ombala de Kahuvi, Municipality of Matala, Province of Huíla. Taking into account that despite the disagreement between positive and customary law, it is still considered one of the most robust elements of Angolan culture with mandatory practice among traditional authorities, having survived several attacks as a result of social transformations, especially the Portuguese colonial policy that aimed at cultural homogenization and the institutionalization of Christianity.

KEY WORDS: Polygamy; Traditional Authorities; Customary Law; Angolan Legal System

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

O SIGNIFICADO CULTURAL DA POLIGAMIA NO SUL DE ANGOLA SEU CONTRASTE COM O ORDENAMENTO JURÍDICO ANGOLANO

Agostinho Paulo Catombela Fengo ¹

INTRODUÇÃO

O casamento enquanto um contrato social ou meio sobre o qual as pessoas se unem conjugalmente, pode ser visto sob várias perspectivas, variando de sociedade em sociedade de acordo os costumes, tradições ou normas jurídicas. Para o continente africano em particular Angola, só acontece entre gêneros opostos com vista o cumprimento do desiderato da procriação. Pois a homossexualidade ainda não é contemplada no ordenamento jurídico angolano. Apesar de Angola apresentar uma configuração culturalmente complexa, tendo em conta a sua ocupação resultante do maior movimento migratório do mundo, conhecido por “Migrações Bantu”, que provocou a existência de vários reinos, cuja interferência europeia, unificou-os em um único país, com diferentes povos, raças, culturas e tradições. A poligamia faz-se presente em todos esses grupos, apesar de alguns serem tendencialmente mais polígamos do que os outros, entretanto entre as autoridades tradicionais constitui um requisito obrigatório.

A poligamia, do grego *poly* (muitos) e *gamía* (casamentos), associa-se à prática segundo a qual um único homem assume vários casamentos. Trata-se de uma forma ou tipo de casamento que não deve ser confundida com qualquer tendência de promiscuidade, pois não se refere ao fato de ter várias parceiras conjugais, e sim a vários casamentos formalmente assumidos, com todos os requisitos observados. Na cultura angolana, sobretudo nas sociedades do Sul, esses requisitos vão desde a cerimónia de apresentação do homem aos familiares da mulher até à prática do *alambamento*.

A metodologia utilizada na realização desta pesquisa foi qualitativa, com recurso aos métodos histórico, comparativo e funcionalista, bem como à pesquisa bibliográfica e ao estudo de caso. O instrumento de recolha de dados foi a entrevista, realizada com o soba grande da Ombala de Kahuvi, no município da Matala, com o objetivo principal de compreender o posicionamento das autoridades tradicionais perante o dissenso jurídico e antropológico em relação à poligamia.

Fundamentação Histórico-sociológica sobre a Poligamia

¹ Discente do Programa de Mestrado de História de África pelo ISCED Luanda e do Programa de Mestrado de Ciências Políticas e Administração Pública Pela Universidade Agostinho Neto. Possui graduação em Ensino de História pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Huíla). agostinhocatombelafengo8@gmail.com

Segundo Muaca (1990, p. 13), a banalização e/ou proibição deste costume pelos europeus causou muitos tumultos no seio dos africanos, a posição de repressão contra a poligamia, levada a cabo pelos europeus foi desde o início encarada como uma atitude escandalosa pelos africanos. “Dom João I², aceitou facilmente a parte dogmática do cristianismo, mas custava-lhe viver com uma só mulher e observar a moral evangélica. Apesar das resoluções tomadas, caía frequentemente na poligamia. Os missionários por sua vez, davam-lhe penitências bastante duras para o absolver das faltas. Isso criou tensão entre os missionários e o rei. Dom Afonso, filho mais velho de D. João I, revelou-se desde a juventude, cristão convicto e discordando das vacilações do pai, caiu na desgraça tendo sido exilado para o Ducado de Nsundi de que era donatário como príncipe herdeiro. O seu irmão aproveitou a circunstância para fortalecer a sua posição.

O fundamento apresentado por Muaca demonstra claramente a dificuldade enfrentada pelos europeus na implantação do cristianismo em África, em razão de essa religião monoteísta implicar um conjunto de costumes entendidos como estranhos às culturas africanas, entre eles a não admissão da poligamia. O cristianismo produziu, desse modo, uma cisão de ordem ideológica e cultural, ao dividir as sociedades africanas entre crentes e não crentes, paralelamente a essa realidade social já existente. O sucesso da islamização, numa primeira fase no Norte de África e, posteriormente, na região ocidental do continente³, relaciona-se ao fato de a religião islâmica tratar a poligamia de forma considerada inofensiva. Conforme registrado pela historiografia, a relação entre árabes e africanos foi rapidamente facilitada e acelerada por esse fator, associada ao caráter pacífico atribuído às interações muçulmanas com as sociedades africanas, nos planos cultural, económico e político.

Realçar que a luz do Sagrado Alcorão, a poligamia é aceite desde que se observe a condição segundo a qual: “E, se temeis não ser equitativos para com os órfãos, esposai as que vos aprazam das mulheres: sejam duas, três ou quatro. E se temeis não ser justos, esposai uma só”.⁴ Pese embora o livro sagrado dos muçulmanos contemple a poligamia, estes não são os mais polígamos do mundo, dada as exigências circunscritas em torno do mesmo, cujo não acatamento resulta na falta contra os princípios de Alá, por outro lado, nem todos dispõem das possibilidades económicas para tal e muitos outros que talvez disponham, preferam optar na monogamia, pois, apesar desta prática estar contemplada, o sagrado alcorão não emite obrigatoriedade.

² Nome cristão de Nzinga Nkuvu, soberano (Manikongo) do Congo que manteve o primeiro contato com os portugueses em Mbanza Congo, no ano de 1482.

³ Nos reinos do Gana, Songhai, Mali e Benim.

⁴ Sagrado Alcorão 4:3.

Os judeus são apontados como grandes referências na prática da poligamia, pois temos exemplos de personalidades cuja relevância no mundo religioso dispensa apresentações, o caso mais comum de ser retratado é o do Rei Salomão, conhecido pela Bíblia Sagrada como “o Homem das mil mulheres”, chegando mesmo a esposar “setecentas mulheres e ainda ter trezentas concubinas”.⁵ Para o caso de África, a poligamia não é uma prática recente, apesar das comunidades pré-existentes aos banto, não terem registros desta prática conjugal, todavia Raúl Altuna, explica as razões desta opção:

A poligamia brotou em época tardia, quando a evolução das técnicas possibilitou a acumulação de bens, a venda ou intercâmbio de excedentes e as especializações de indivíduos destacados socialmente. A princípio era exclusiva destas castas. Só mais tarde se generalizou. Os fatores sociais, económicos, demográficos, fisiológicos e as crenças mágicas entrecruzam-se, na sua explicação. Uma das mais profundas motivações brota do desejo de uma prole numerosa, nestas sociedades natalistas, a mortalidade infantil pode atingir os 70% a 80% de crianças. Além disso a prole numerosa eleva o estatuto social do homem, solidifica o seu prestígio e autoridade, a sua família espalha-se pelo espaço e dilata-se no tempo (ALTUNA, 2006, p. 346-347).

De acordo com Altuna (2006, p. 346–347), no passado, momento em que essa prática teria tido início, supõe-se a influência do excedente de mulheres, uma vez que os homens eram dizimados por guerras endêmicas. Na atualidade, tal motivo repercute-se na emigração masculina para centros de trabalho afastados e no serviço militar, fatores que desequilibram a proporção entre os sexos, chegando a uma percentagem superior de mulheres na razão de dois terços para um. A poligamia absorve, em parte, esse contingente feminino. Em outras situações, a própria esposa exige que o marido tome outra mulher, com o objetivo de repartir as tarefas domésticas. Nesses casos, as mulheres não encaram a poligamia como sinal de inferioridade ou degradação. A prática responde ainda ao problema da esterilidade da primeira esposa, que prefere permanecer no lar conjugal a ser desprezada e impedida de contrair novo matrimônio. A proibição de relações sexuais durante o período de amamentação, que pode estender-se por dois ou três anos, bem como os tabus associados à gravidez e aos períodos menstruais, constituem fatores determinantes para o homem. Em certos grupos, verifica-se a existência do levirato, no qual o homem herda a esposa e os filhos do irmão falecido. Trata-se menos de um preceito do que de uma razão de solidariedade social. Ainda assim, Altuna ressalta que não se pode isentar o polígamo de motivações eróticas, pois a poligamia pode conduzir a excessos sexuais.

Estermann (1960, p. 75), ao tratar do caso particular de Angola, salienta que, se fosse verdadeira a afirmação recorrente segundo a qual a pluralidade de mulheres num lar estaria

⁵ Bíblia Sagrada (Reis 11:3).

condicionada pela riqueza – ou, por outras palavras, se o número de esposas fosse diretamente proporcional à quantidade de bens possuídos –, os Hereros, sobretudo os Chimbas e Cuvaes, deveriam apresentar índices de poligamia muito mais elevados do que outros povos do sul de Angola. Segundo o autor, parece mais acertado afirmar que uma grande riqueza pecuária constitui antes um obstáculo à formação de um lar poligâmico em larga escala. Estermann chama a atenção para o fato de que as deslocções constantes e a permanência em currais rústicos ou improvisados, impostas pelo trato do gado, não favorecem uniões pluriconjugais. Seja como for, quanto à validade desse motivo, observa-se que raramente se encontram Hereros com quatro ou mesmo três esposas. A maioria dos homens com mais de 35 anos é bígama, enquanto um certo número permanece monógamo, caso que abrange quase a totalidade dos mais jovens (ESTERMANN, 1961, p. 89).

Estermann não sustenta de forma categórica que a poligamia independe da posse de bens para se concretizar, porém admite que os Hereros constituem um caso particular. O autor sustenta ainda a possibilidade de os Ambós apresentarem maior incidência de poligamia em relação aos Herero e aos Nyaneka. Em vez de apontar a posse de bens econômico-financeiros como fator determinante para a prática da poligamia, Estermann esclarece que determinados povos tendem a ser mais polígamos do que outros. Ainda assim, cabe destacar o caso de Francisco Sabalo Pedro, conhecido como “Tchicuteny”, pertencente ao grupo Cuvale, da província do Namibe, na comunidade do Giraul do Meio, que em vida foi reconhecido como o maior patriarca de Angola, responsável por uma família alargada composta por cerca de 43 esposas, 160 filhos, 135 netos e 35 bisnetos. Esse número não inclui os filhos que faleceram, ultrapassando cinquenta, nem as mais de dez esposas que abandonaram o lar antes de sua morte, ocorrida em 2020.

Na atualidade, essa prática vem registrando fraca adesão em escala mundial, inclusive em sociedades africanas. Em alguns contextos, tal retração decorre da legislação voltada à emancipação dos direitos da mulher, que tende a equipará-los juridicamente aos dos homens. Em outros, relaciona-se à moralização social sob influência do cristianismo, que condena a poligamia. Soma-se a isso o impacto do chamado desenvolvimento, orientado pelo capitalismo e impulsionado pela globalização, cujas dinâmicas frequentemente entram em tensão com práticas culturais locais. Nessa perspectiva, Lukamba (2012, p. 47) afirma que o desenvolvimento de um povo considerado subdesenvolvido não se mostra compatível com a conservação de seus usos e costumes, sendo o rompimento com esses referenciais apresentado como requisito prévio para o progresso econômico. Esse processo implica transformações profundas nos hábitos e nas instituições sociais, culturais e religiosas, bem como nas atitudes psicológicas, na filosofia e no modo de viver.

Para uma parcela significativa da população mundial, o desenvolvimento passou a representar a erosão das identidades étnicas e o enfraquecimento das redes de solidariedade, em favor da legitimação do interesse individual como motivação central da ação humana. A definição de humanidade promovida pelo mercado apoia-se em um conjunto restrito de pressupostos sobre motivações e valores culturais, ancorados na busca contínua do bem-estar material e no desejo permanente de acumulação de bens.

De fato, a globalização tende a reduzir simbolicamente as distâncias entre as sociedades, por meio de processos de interligação e de mundialização que promovem a uniformização de hábitos e costumes. Esse movimento conta com o suporte das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), que reforçam a ideia de uma “aldeia global”, na qual os países considerados mais desenvolvidos passam a estabelecer padrões socioculturais seguidos por sociedades em posição subalterna, com reduzida margem de decisão. As pressões sobre os padrões culturais encontram terreno fértil sobretudo nos contextos urbanos, que favorecem a inserção direta nos fluxos da globalização. Nessas realidades, a tradição tende a perder centralidade, em contraste com comunidades mais ruralizadas, nas quais os padrões culturais permanecem mais fortemente respeitados e preservados.

Todavia, apesar das várias motivações contra a poligamia, Raúl Altuna, apresenta-nos algumas razões que fundamentam e justificam a poligamia entre autoridades tradicionais e que por sinal apresenta-se como um elemento fundamentalmente obrigatório. Segundo Altuna (2006, p. 345), a posse de várias mulheres é sinal público de distinção e riqueza. Como não existe a propriedade dos bens de raiz nem a previdência, a principal fonte de riqueza é a mulher, que produz como lavradora e mãe. O investimento mais lucrativo do bantu é a mulher, à maior número de mulheres corresponde mais mão de obra e mais riqueza, e a maior riqueza, mais mulheres. Por isso, em muitos grupos é proibido ter-se mais mulheres que o chefe, para não diminuir o seu prestígio e supremacia. A poligamia prestigia o homem porque aumenta o seu prestígio social. Os filhos numerosos outorgam autoridade, influência respeito, admiração, inveja e veneração patriarcal. Os chefes devem ser polígamos.

Além disso, como o trabalho não pode ser assalariado, os notáveis precisam de mais de uma mulher para manter a sua posição e cumprir os deveres comunitários anexos à sua posição, como a hospitalidade e a generosidade. Os chefes consolidam o seu poder por meio de alianças matrimoniais com outros grupos ou com membros de seu grupo, que assim ficam incluídos no círculo estreito da sua amizade e influência. O chefe, além disso, deve gerar muitos filhos para assegurar e potenciar a vitalidade do seu grupo. É o melhor modo de expressar e justificar a sua posição na pirâmide vital. Segundo Namolo (2016 p.84), existem duas posições, uma contra e

outra a favor a poligamia, a posição contra a poligamia: Encara esta forma matrimonial como sendo vil, desumana e anormal, porquanto cria toda uma situação embaraçosa, tanto para o homem como para as mulheres e para os filhos do mesmo pai e diferentes mães.

Já a posição pró-poligâmica sustenta, por sua vez, que a poligamia constitui uma forma legítima de casamento, pois é por meio dela que o homem realiza o seu ideal, assegura a descendência e se prolonga simbolicamente em seus numerosos herdeiros, contribuindo para o fortalecimento da sociedade clânica ou tribal da qual faz parte de modo efetivo e afetivo. O debate proposto por Namolo mostra-se pertinente em um contexto multicultural e democrático, uma vez que, se para alguns a poligamia representa uma aberração, para outros ela corresponde a um costume e a um padrão cultural socialmente reconhecido. Na defesa da posição favorável à poligamia, assim como Altuna, Namolo recorre à valorização da prole numerosa como justificativa desse comportamento matrimonial. Cabe ressaltar que tal perspectiva recebe ampla aceitação em sociedades marcadamente natalistas, nas quais o elevado número de filhos constitui um padrão sociocultural e um requisito relevante para a obtenção de prestígio social.

Aspectos Históricos sobre autoridades tradicionais

O rei, como representante do Estado em determinado momento histórico, surgiu da necessidade de organizar a sociedade e de apaziguar conflitos entre classes antagônicas que emergiram em razão do crescimento econômico bem-sucedido de uns em detrimento de outros. Com o tempo, a figura do rei tornou-se mais influente, passando a concentrar poder absoluto sobre a economia, a política e a religião.

Para Feijó (2012, p. 13), as hoje denominadas autoridades tradicionais eram as entidades sociopolíticas que detinham o poder efetivo sobre suas populações. Esse poder, ao qual o autor se refere, foi em grande parte deturpado pela presença europeia, no caso angolano, a portuguesa, que o desviou de forma significativa ao absorvê-lo como parte da autoridade colonial. Com a substituição da administração tradicional pela colonial, a figura do rei ou do soba foi progressivamente afastada do aparelho administrativo das comunidades sobre as quais exercia poder absoluto, situação que, a partir desse momento, entrou em crise. Feijó (2012, p. 14) sustenta ainda que, a partir de meados do século XX, o governo colonial português adotou procedimentos administrativos que incluíam esforços de codificação dos chamados “usos e costumes” indígenas. Esse processo, diferentemente do modelo britânico, não envolvia qualquer partilha de poder entre o Estado colonial e as autoridades tradicionais. A conquista colonial impôs estruturas administrativas que se mostravam incompatíveis com o sistema indígena então

vigente. No período anterior ao colonialismo, o chefe consuetudinário constituía o centro e o símbolo de convergência das redes de poder de linhagem, territoriais e interpessoais.

A análise de Feijó conduz à reflexão sobre os diferentes modelos de colonização. Enquanto os britânicos recorreram ao colonialismo indireto, portugueses e outras potências, como França e Bélgica, adotaram majoritariamente o modelo direto, que desconsiderava as estruturas de organização africanas e inviabilizava a coexistência entre o poder colonial e o poder tradicional. Nesse contexto, o poder político e econômico foi concentrado nas mãos dos colonizadores, enquanto o poder religioso foi deslocado para o cristianismo, no qual as populações locais foram, em alguns casos, persuadidas e, em outros, obrigadas a acreditar. Esse processo gerou inúmeros conflitos e formas de resistência, chegando, no caso português, à destruição de espaços e objetos associados aos cultos tradicionais. Segundo Comerford (2005, p. 229), a chegada do colonialismo e do cristianismo introduziu novas e poderosas variáveis na sociedade angolana, resultando no declínio e na marginalização das autoridades tradicionais. Esse processo não ocorreu de maneira homogênea em todo o território, em razão da desigualdade da penetração colonial e das diferentes respostas regionais ao cristianismo. O declínio foi mais acentuado nas áreas de maior exposição colonial, enquanto se manteve relativamente estável, sobretudo, na região leste de Angola.

A observação de Comerford se justifica ao se considerar que a colonização em Angola não ocorreu simultaneamente em todo o território. O litoral, por sua maior exposição, foi a primeira área a ser explorada e ocupada. Soma-se a isso a resistência de determinadas lideranças locais. A atual província do Cunene, por exemplo, só foi efetivamente ocupada a partir de 1917, após a morte de Mandu Ya Ndemofayo, em contraste com Luanda, ocupada desde 1575, ano da fundação da capitania em 25 de janeiro, quando Paulo Dias de Novais chegou acompanhado por cerca de cem famílias, quatrocentos soldados e missionários jesuítas.

O Casamento à luz do direito positivo angolano

Os mais conservadores entre os africanos, sobretudo angolanos, lamentam, o fato da poligamia, que é um elemento presente na cultura angolana mormente entre as autoridades tradicionais, ser inadmissível pelo ordenamento jurídico positivo angolano que disponibiliza uma vasta abordagem sobre o casamento nos seus III e IV títulos, pelo que, a poligamia em nenhum momento é aceite pela lei, que pelo contrário a nega, sendo que esta considera que: “O Casamento é a união voluntária entre um homem e uma mulher formalizada nos termos da lei com objetivo de estabelecer uma plena comunhão de vida (Artigo 22º do código da família)”, em

concomitância com os seguintes artigos do designado código: “O casamento só é válido quando celebrado perante os órgãos de registo civil ou reconhecido de acordo com as regras da presente lei (Artigo 27º), tendo como pressuposto de validade ou validação do novo casamento : Ser anulado o anterior casamento do bígamo (Artigo 73º, C).

Esta perspectiva emanada do Código da família, remete-nos ao pensamento de que continuamos neste ciclo vicioso de marginalização da cultura e tradições angolanas que começou com a chegada dos europeus em África cuja primeira manifestação negativa terá sido o tráfico de escravos e posteriormente a colonização. ⁶ Porém, ainda António Pelágio pensa que: A lei expressa a presença de um direito ordenado na tradição e nas práticas costumeiras que mantêm a coesão do grupo social” (PELAGIO, 2013, p. 106). No dizer de Pelágio, todo e qualquer ordenamento Jurídico deveria sujeitar-se às tradições e práticas costumeiras da sociedade onde é implementada. Tendo em conta esta análise, seria possível enquadrar a poligamia à luz do direito positivo angolano, como se faz na África do sul e em outros países africanos, pois que toda a lei obedece a parâmetros da realidade sociocultural da sociedade onde é aplicada sendo que a cultura e a lei estabelecem uma estreita relação.

Dessa forma, estaríamos atribuindo sentido ao que Feijó (2012, p. 22) definiu como coexistência normativa e ao que Pelágio (2013, p. 107) detalha ao afirmar que uma lei sem bases costumeiras e tradicionais carece de fundamento, assim como costumes e tradições culturais desprovidos de respaldo legal também carecem de base, pois sua transmissão de uma sociedade a outra e de uma geração a outra exige a consideração de um conjunto de leis que assegurem seu ordenamento adequado no processo de transmissão. Desse modo, o processo de elaboração de uma lei não deve limitar-se à adoção acrítica de modelos jurídicos oriundos de outros países, devendo considerar os costumes e as tradições culturais vigentes no contexto em que a norma será aplicada. A ideia de que os padrões culturais precisam ser levados em conta na formulação do direito positivo está presente na afirmação de Pelágio e aparece de forma recorrente em debates produzidos no contexto africano sobre pluralismo jurídico e legitimidade normativa. Todavia mais do que lamentar, devemos aplaudir o fato do direito costumeiro que normaliza o convívio social sobretudo nas sociedades isentas de escrita ou mais tradicionalmente conservadoras ou ainda nas sociedades onde o poder do estado é exíguo, pois este ordenamento que também deve sem nenhuma discriminação ser considerado jurídico, defende a poligamia desde que se observem os trâmites legais que a fundamentam.

⁶ Transmissão oral de dos fatos, lendas etc., de uma sociedade, de geração em geração, ou conjunto de memórias, recordações, forma de pensar e agir herdada das gerações anteriores.

Fundamentação do Direito Costumeiro

Em Angola só é possível fazer o enquadramento legal da poligamia, na base do direito costumeiro, pois trata-se de uma ferramenta essencial para a validação dos costumes, não só nas zonas mais rurais (onde não predomina o domínio da escrita), como em muitos casos verifica-se com alguma presença nas zonas urbanas sobretudo dos países Bantu-africanos e culturalmente mais conservadoras. Segundo Zassala (2003, p.441), o acatamento das normas costumeiras estabelecidas, corresponde às necessidades coletivas dos homens e por este motivo o seu cumprimento não exige a institucionalização de um aparelho de coação, as transgressões são coletivamente condenadas, desde a simples admoestação, repressão, expulsão até a pena de morte. Porém, não obstante estarmos no século XXI, o direito costumeiro ainda é uma realidade nos países africanos em geral, e em Angola em particular, com referência às sociedades tradicionais e não só, porque nas zonas urbanas verifica-se a vigência simultânea dos direitos costumeiros ou consuetudinários e o positivo.

Tal como dizíamos e Zassala acrescenta, não é por coação de um outro povo que determinado povo abandona definitivamente a sua cultura, o normal e mais aceitável é que fruto da partilha resultante de um longo convívio os dois povos possam herdar alguns elementos culturais uns dos outros, sem necessariamente abandonar a sua cultura. Daí que mesmo com a colonização de longos anos os africanos ainda preferem conciliar os antigos e os hábitos herdados. O direito costumeiro, em geral é entendido como o conjunto de regras e práticas sociais uniformes e constantes com convicção da sua obrigatoriedade jurídica⁷. Na mesma senda, Cortez afirma que a designação e significado deste direito foi cunhado pela doutrina romano germânica. Segundo Cortez (2010, p. 43), a doutrina romano-germânica continua a designar o ordenamento jurídico ancestral de povos sem tradição escrita como direito costumeiro, isto é, um direito que deriva do costume. Trata-se da mesma noção formulada pela tradição romana há séculos, ao atribuir a esse conjunto normativo a denominação de direito consuetudinário, termo oriundo da expressão latina *consuetudo*, que significa costume. O fundamento existencial desse direito apoia-se na interpretação à qual Chicoadão (2010) faz referência, ao recuperar um princípio central do pensamento jurídico romano: *ubi societas ibi ius*, isto é, onde há sociedade há direito, independentemente de se tratar de grupos letrados, ricos, cientistas, pobres, descalços, maltrapilhos, pagãos ou iletrados.

O direito costumeiro apresenta maior incidência em comunidades rurais, sobretudo por ser transmitido de geração em geração por meio da tradição oral. Essa característica relaciona-se

ao acesso limitado à escrita nesses contextos, uma vez que, em muitos casos, as condições sociais impõem às crianças a realização do pastoreio ou o auxílio aos pais nas atividades agrícolas em idade escolar, dificultando ou inviabilizando a frequência regular à escola. Proferi essas palavras sem a intenção de discriminar os povos das zonas rurais em razão da ausência ou do baixo nível de escolarização, pois entendo que um povo não perde o seu valor por não dominar a escrita. Cada indivíduo, seja do meio rural ou urbano, detém saberes e competências próprios, construídos em contextos distintos. Nessa mesma perspectiva, Pelágio (2013, p. 107) acrescenta que a vida humana é sempre orientada por uma filosofia, por normas, costumes, tradições culturais e leis que regulam a conduta social. Desse modo, toda vivência em sociedade ou em comunidade se estrutura a partir de sistemas normativos que orientam as relações internas e as interações com outros povos. Para Altuna:

“Não há dúvida de que as instituições políticas e sociais, assim como a actividade mágica oficial, obedecem às regras estritas, institucionalizadas pelo direito que mesmo que não esteja codificado, nem por isso deixa de ser jurídico. Pode falar-se de direito em lugar de costume; o direito não é escrito, mas fielmente é transmitido e observado” (ALTUNA, 2006, p.15).

O posicionamento das Autoridades tradicionais face a poligamia

O soba grande da Ombala de Kahuvi chama-se Tchitala Kahuvi, pertence ao grupo Nyaneke Humbi e é polígamo, casado com três mulheres conforme a lei. No plano tradicional, a primeira esposa recebe o nome de Naculua, a segunda é denominada Ucali e a terceira é chamada pelo próprio nome. A primeira esposa, equivalente à figura de uma primeira-dama, a Naculua, tem a responsabilidade de cuidar da Ombala. A Ucali desempenha a função específica de receber as visitas e comunicar a presença delas à Naculua, que, por sua vez, faz o reporte ao soba. As esposas do soba ou do rei obedecem, portanto, a uma hierarquia definida, na qual a primeira esposa exerce o papel de chefe e orientadora das demais. A explicação apresentada pelo soba Tchitala para a opção pela poligamia insere-se na ideia de que os sobas sempre foram detentores de grandes extensões de terra destinadas ao cultivo, o que exigia uma quantidade elevada de mão de obra. Essa necessidade era suprida pelo número expressivo de esposas e filhos, em consonância com as interpretações apresentadas por Altuna e Namolo.

A Naculua, considerada a esposa principal e aquela a quem as demais devem respeito, dependência e consideração, costuma ser a mais velha entre as esposas e é responsável pela organização da escala conjugal do marido. Após o soba contrair casamento com a segunda e

⁷ Iniciada no reino do Ndongo com a construção da Capitania de Luanda por Diogo Cão em 1575.

outras mulheres, a Naculua deixa de ter filhos, assumindo a função de cuidar da comunidade como expressão de sua responsabilidade social. Para isso, utiliza um amuleto esculpido em madeira, que a acompanha constantemente e simboliza o amor e o afeto pelos filhos, entendidos como os membros da comunidade. Cabe a ela, com o apoio das demais esposas, cuidar do Keumbo.

A segunda esposa, a Ucali, tem como atribuição receber todos os visitantes da Ombala, sejam parentes do soba ou não, e informar aos demais sobre a visita. À terceira e às demais esposas do lar poligâmico cabe auxiliar nos trabalhos da Ombala, sempre sob a orientação da primeira esposa. A educação dos filhos é responsabilidade do pai, com o apoio das mães. No que se refere à herança, esta segue a lógica matrilinear, sendo transmitida pelo irmão da mãe. Tal prática fundamenta-se na crença de que a filiação materna é certa, enquanto a paterna é sempre uma suposição, ainda que as traições conjugais, quando comprovadas, sejam tratadas com rigor, envolvendo sanções que podem incluir a entrega de cabeças de gado, principal forma de riqueza.

Para as autoridades tradicionais, abandonar o costume da poligamia significaria uma subversão de valores, pois se trata de uma herança cultural dos antepassados. Além disso, esse modelo matrimonial confere poder, respeito e autoridade. Acredita-se que os sucessores continuarão a ser polígamos, uma vez que o número elevado de esposas implica um número igualmente elevado de filhos, entendido nas sociedades africanas como símbolo de riqueza e distinção social.

Considerações finais

Nenhuma cultura se sobrepõe à outra. Todas possuem valor próprio e irrefutável, e cada povo define os padrões culturais que o representam e o caracterizam, em consonância com seu modo de vida e com aquilo que lhe assegura maior equilíbrio social. A poligamia, assim como outras práticas culturais, tem provocado tensões entre defensores e opositores, porém ninguém deve ser discriminado por aderir a determinado costume. Isso não impede que aspectos problemáticos de cada cultura, em geral decorrentes de desvios ou abusos, sejam identificados e debatidos com vistas à sua correção. O ordenamento jurídico angolano, herdado do período colonial português, não admite a poligamia, assim como ocorre, por exemplo, no ordenamento sul-africano, uma vez que tais sistemas jurídicos foram estruturados sob forte influência da ideologia cristã. Em contraste, países árabes e outros Estados que professam o islamismo reconhecem e aceitam a poligamia, pois, à luz da tradição islâmica, trata-se de um legado associado ao profeta Maomé, que teria se casado com mulheres de diferentes tribos como forma

de afirmar que nenhuma raça é superior a outra e que o islamismo não estabelece distinções de cor, raça ou etnia. Em Angola, os povos do Sul tendem a apresentar maior incidência de poligamia em comparação com outras regiões do país. O caso de Tchicuteni, com mais de quarenta esposas, é frequentemente citado como exemplo. No município da Matala, as autoridades tradicionais são, em sua maioria, polígamas, já que possuir mais de uma esposa constitui uma norma socialmente esperada. Como visto, os sobas exercem funções de autoridade, o que implica a presença de várias mulheres no lar, cada uma com atribuições específicas, como ocorre com as figuras da Naculua e da Ucali na cultura Nyaneka Humbi.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTUNA, Raúl Ruiz de Asúa. **Cultura tradicional bantu**. Águeda: Artipol – Artes Tipográficas, Lda., 2006.

COMERFORD, Michael. **O Rosto Pacífico de Angola**. Wendhoek: África Editora, 2005.

CORTEZ, Amar Fernando. **Direito Costumeiro e Poder Tradicional dos Povos de Angola**. Luanda: Mayamba Editora, Lda, 2010.

ESTERMAN, Carles. **Etnografia do Sudoeste de Angola**. Vila Nova de Famalição: Tipografia Minerva, 1960.

FEIJÓ, Carlos. **A Coexistência Normativa entre o Estado e as Autoridades Tradicionais na Ordem Jurídica Plural Angolanas**. Coimbra: Almedina, 2012.

LUKAMBA, André. **A Globalização e os Conflitos no Sul de Angola**. Portugal: Artipol, 2012.

MUACA, Domingos Eurico. **História sobre a Evangelização de Angola 1491-1991**. Luanda: Oficinas Gráficas São José-CEAST, 1990

NAMOLO, Gerardo. **O Homem e o fenómeno cultural**. Lubango: Artes Tipográficas, Lda. 2016.

PELÁGIO, António. Os costumes e as tradições culturais como fundamento da lei. **Revista do Centro de Investigação sobre Ética Aplicada (CISEA)**, Angola, n. 4, p. 105–111, ago. 2013.

ZASSALA, Carlinhos. **A Organização Familiar como Factor do Desenvolvimento**. Luanda: Editorial Nzila, 2003.

Recebido em: 14/04/2025

Aprovado em: 30/06/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

ETNOGRAFIA DA MULHER BAKONGO: UM CASO DE ESTUDO SOBRE O POVO N'ZENZA TENDA/BUENGAS

**ETHNOGRAPHY OF THE BAKONGO WOMAN: A CASE
STUDY ON THE N'ZENZA TENDA/BUENGAS PEOPLE**

RESUMO: O artigo aborda a etnografia da mulher Bakongo, com foco no subgrupo N'zenza Tenda, no município dos Buengas, província do Uíge, Angola. Analisa os efeitos da colonização e da imposição de valores patriarcais europeus sobre a cosmovisão Bakongo, com impactos sobre o sistema matrilinear, os papéis femininos e os rituais tradicionais. A pesquisa combina bibliografia, observação empírica e relatos orais para examinar a organização social, os ritos matrimoniais (Kamalongo) e os saberes das parteiras, apontando a permanência de referências identitárias, como a centralidade da linhagem materna, apesar das pressões da cristianização e da globalização.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Bakongo; Kamalongo; Valores Culturais; N'zenza Tenda; N'kanda

ABSTRACT: The article examines the ethnography of Bakongo women, focusing on the N'zenza Tenda subgroup in the municipality of Buengas, Uíge Province, Angola. It analyzes the effects of colonization and the imposition of European patriarchal values on the Bakongo worldview, with consequences for the matrilineal system, female social roles, and ritual practices. The study combines bibliographic research, empirical observation, and oral accounts to discuss social organization, matrimonial rites (Kamalongo), and the knowledge held by traditional midwives, highlighting the persistence of identity references such as the centrality of maternal lineage despite pressures from Christianization and globalization.

KEY WORDS: Bakongo Culture; Kamalongo; Cultural Values; N'zenza Tenda and N'kanda

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

Octávio Bengui José Hinda

ETNOGRAFIA DA MULHER BAKONGO: UM CASO DE ESTUDO SOBRE O POVO N'ZENZA TENDA/BUENGAS

Octávio Bengui José Hinda ¹

INTRODUÇÃO

Uíge (a grafia correta é Wize, como aparece em parte da literatura do período colonial) é uma das províncias que pertence à República de Angola, constituindo um universo de dezoito (18) províncias que o país possui. Além disso, o povo da cultura bakongo em Angola compreende aproximadamente as seguintes províncias: Cabinda, Zaire e Uíge. Por isso, ainda é possível encontrar esse grupo etnolinguístico em países como a República Democrática do Congo, o Congo-Brazzaville e o Gabão. No que se refere à localização geográfica do povo N'zenza Tenda, subgrupo do povo bakongo, este habita o município de Buengas, uma localidade pertencente à província do Uíge, em Angola. O município possui uma superfície de 2.875 km² e uma população aproximada de 78 mil habitantes. Faz fronteira com outros municípios, entre eles Maquela do Zombo, ao norte, Kimbele e Milunga, a leste, Sanza Pombo, ao sul, e Damba, a oeste.

O município de Buengas é constituído por duas comunas-sede, que abrangem a cidade de Buengas, antigamente denominada Kimbianda e Buengas Sul, e as respectivas comunas de Nova Esperança, anteriormente conhecida como Buengas Norte, e Kuilo-Kamboso. Por sua vez, na questão histórica, as fontes orais apontam que, com a chegada dos portugueses e, conseqüentemente, da colonização, essa zona foi fundada nos primeiros anos de 1917, em um período no qual os colonizadores transferiram a capital do distrito do Congo para a província do Uíge e, posteriormente, de Cabinda para a localidade de Maquela do Zombo. Nesse sentido, a parte que constituía o município de Buengas, especialmente Kuilo-Kamboso, ficou sob a tutela administrativa de Kuilo Futa até o ano de 1923. Dessa maneira, a criação de um novo posto administrativo permitiu reunir as localidades de Buengas Sul e Buengas Norte em 1923, passando estas a ser anexadas ao Conselho do Pombo. Entretanto, com o advento da independência de Angola, no ano de 1975, o território viria a ser posteriormente designado pela denominação de Buengas.

Figura 1: mapa geográfico

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED. octaviobengui@gmail.com

Por isso, quando se pergunta a que grupo ou linhagem alguém pertence, a referência primeira deve ser sempre a linhagem materna, seguida da paterna. As linhagens são pensadas de modo dual, mas hierarquizadas. Se alguém é questionado sobre sua linhagem paterna, a resposta pode ser Kikumba, que corresponde à linhagem materna do pai e que, por extensão, passa a ser reconhecida como sua. Em termos rigorosos, a linhagem de uma pessoa é, fundamentalmente, a linhagem materna da mãe. Para quem não conhece esses códigos culturais, a expressão “Tata Nketo” costuma gerar estranhamento. O termo significa “tia”, embora essa categoria não exista no lado materno dentro da cultura kongo; ela aparece no lado paterno e resulta de processos de alienação ocidental. Literalmente, Tata Nketo pode ser traduzido como “pai-mulher” ou simplesmente “pai”. Já “tio” é designado como Ngudy-a-kaji ou Ngudy-Kaxi, na variante dos ampombo.

O aspecto decisivo está no uso dos termos tata e ngudy. Tata, que significa pai em kikongo, é aplicado a uma mulher; ngudy, que significa mãe, é aplicado a um homem, como em Ngudy a Kaji, entendido como “mãe sem seios”. Para os Bakongo, todo o lado materno constitui o lado das mães: homens e mulheres são reconhecidos como mães e formam o kanda. O lado paterno corresponde ao lado dos pais; independentemente do gênero, todos são pais e exercem a autoridade paterna”².

Identidade: A noção de parentesco para o povo Bakongo

A cultura bakongo é marcada por uma complexidade ampla, fortemente demarcada pelo pesado legado da herança colonial vivenciada por Angola (KI-ZERBO, 2006; OLIVEIRA, 2016). Esse processo produziu e reforçou um conjunto de estereótipos (PÉLISSIER, 2009; MAMONA, 2016) voltados à descaracterização das conjunturas nas quais as mulheres angolanas, com maior incidência entre as bakongo, se inserem a partir da cosmovisão kôngo.³ Se os homens se tornam mães, imagine as mulheres. Existem mães mais velhas e mães mais novas, designadas como Ngudy Mbuta ou Ngudy a Nleke. Os irmãos da mãe são os nossos Lemba tios, considerados defensores, mas também aqueles que detêm legitimidade para autorizar a nossa morte ou, em

² Fala de Justino Jorge José, pesquisador angolano, Graduado no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens da Universidade Federal do Sul da Bahia- UFSB, relatando sobre sua educação observada a partir da cosmovisão Bakongo, e como esses ensinamentos foram repassados pelos seus pais Paulina José Mafuani ou mamã Makumbo, papá Jorge Bengui Hinda ou N'teka e seu irmão mais-velho Octávio Bengui José Hinda ou N'jinga.

³ O subgrupo Bakongo N'zenza Tenda está localizado no município dos Buengas, na comuna de Buengas Norte, atualmente denominada Nova Esperança. Sua presença concentra-se sobretudo nas regiões de Kibengui Ya Teka e Kinyoka, ao longo das margens do rio Kuilo. Trata-se de uma população cuja subsistência se organiza em torno da produção de café, da caça e da agricultura de base familiar. A comunidade encontra-se estruturada em diferentes N'kanda, entendidas como subfamílias, que podem ter ancestrais distintos ou compartilhar um mesmo antepassado.

situações extremas, executá-la. Essa condição explica por que, entre os bakongo, quando surgem makas, os conflitos recaem sobre os tios, que devem ser sempre e exclusivamente os irmãos da mãe.

No lado paterno, ide, todos são pais, havendo pais mais velhos e pais mais novos. As irmãs do pai, por sua vez, são as nossas tias, todas elas, tanto as mais velhas quanto as mais novas. Mesmo uma criança de colo é tia e detém a mesma autoridade e o mesmo respeito. Em síntese, os kongo concebem uma paternidade e uma maternidade, e não um pai ou uma mãe isolados. A paternidade, portanto, é infinita, uma vez que os sobrinhos do nosso pai se tornam nossos pais, assim como os filhos destes, e assim sucessivamente. O mesmo princípio se aplica à maternidade. Desse modo, um mukongo nunca fica órfão.

Nesse contexto, chamar o irmão do nosso pai de tio constitui um erro grave, entendido como crime, podendo inclusive resultar em expulsão do grupo. O mesmo ocorre quando se chama a irmã da mãe de tia. A noção europeia de pai biológico é que sustenta essas categorias restritas, e tal concepção fragmenta a unidade entre os africanos. Entre os bakongo, a ideia de pai biológico não é central, sobretudo porque é culturalmente lícito que o sobrinho herde a esposa do tio, sendo considerados legítimos os filhos existentes ou gerados nessa união. Do mesmo modo, é lícito que o irmão mais novo herde a esposa do irmão mais velho. Esses princípios foram profundamente desestruturados pela influência europeia, passando a ser tratados como práticas inadequadas ou ridículas.

Essas normas tradicionais estavam orientadas à proteção do clã e à manutenção do poder, fortalecendo as sociedades bantu. Atualmente, tais concepções são vistas como inconcebíveis, sob o argumento de interdições religiosas, ainda que a própria Bíblia registre formas de sucessão semelhantes. Desde então, a noção primordial de família passou a ser apresentada como universal, produzindo concepções equivocadas (AGOSTINHO, 201; ALTUNA, 2014), apesar da existência de sociedades que compreendem a família de maneira distinta, pois, no contexto africano, essa noção assume uma dimensão alargada, diferente daquela historicamente difundida (BALSALOBRE, 2017).

Como observa Radcliffe-Brown, “por este processo de extensão do princípio de classificação, os parentes colaterais mais próximos e mais distantes são agrupados em poucas categorias e a pessoa tem muitos parentes aos quais se aplica o termo ‘pai’, ‘mãe’, ‘irmão’ ou ‘irmã’” (RADCLIFFE-BROWN, 1974, p. 20, apud BALSALOBRE, 2017, p. 258-259). Desse modo, todas as pessoas pertencentes às gerações do pai e da mãe são geralmente designadas como pai ou mãe. Essa compreensão sustenta a ideia de que os familiares integram um único grupo de parentesco, compartilhando laços consanguíneos.

Hountondji (2008) assinala que as tarefas e responsabilidades sociais em África se organizam a partir de uma estrutura definida por critérios como idade, sexo, grau de parentesco e vínculos construídos no interior da comunidade, entendida como espaço de partilha e de busca do bem comum. Por essa razão, comunidades africanas atribuem os termos “pai” e “mãe” a indivíduos que compartilham heranças culturais comuns (RADCLIFFE-BROWN, 1969; FIRMINO, 2006; MANJATE, 2010), em função da concepção de família alargada presente nessas sociedades. Em Angola, e de forma específica entre o povo bakongo, a família e a comunidade cultural constituem o núcleo central da formação dos indivíduos, atuando como garantidoras e protetoras da identidade. É nesse espaço que se aprendem os valores do grupo, atravessados pelos ritos de iniciação e pelos processos de socialização cultural.

Assim, o povo bakongo, em particular o subgrupo N’zenza Tenda, sempre se organizou em uma estrutura social que revela um fundamento antropológico alicerçado nos princípios orientadores ligados à questão da matrilinearidade (PEREIRA, 2013; BALSALOBRE, 2015), como característica constitutiva dos povos N’kongo. Observa-se, entretanto, a preservação desses valores identitários até os dias atuais, apesar da forte influência da globalização sobre essas comunidades, mantendo-se os conjuntos de normas culturais relacionados à compreensão de família na cosmovisão bakongo (TUMUA, 2019). De modo geral, a noção de parentesco para o povo N’zenza Tenda, e de forma mais ampla para os bakongo, tem início na N’kanda, a partir da qual se delimitam os laços consanguíneos vinculados à mesma barriga, o M’vumo. É na N’kanda que se estabelece toda a linhagem, cabendo às mulheres a garantia da continuidade da descendência. Além disso, a N’kanda corresponde ao tronco familiar no qual se compartilham ancestrais comuns. Logo, compreende-se como sendo:

A Kanda se divide em linhagens, ou “barriga” (vumu), ou seja, o grupo de descendência até a quarta geração que regula os direitos de herança. A Kanda, que por sua própria definição abrange os vivos e seus antepassados, estabelece duas categorias fundamentais de pessoa entre os bakongo: os indivíduos de livre direito, que são aqueles pertencentes a uma dada linhagem materna, com todos os direitos relativos a sucessão e herança, e os outros, estrangeiros ou escravos que, não possuindo Kanda e incapazes de declarar sua mvila (genealogia), têm um lugar subordinado na estrangeiro (PEREIRA, 2013, p.19).

Como se sabe, a N’kanda e a linhagem são os principais indicadores que marcam os laços de parentesco de uma família. Nesse sentido, no processo de redistribuição das terras, compreendidas como riqueza ou propriedade familiar, o N’zo, a casa, constitui o espaço a partir do qual se dialoga sobre a origem e a cosmovisão cultural, sendo também o ponto de referência para o reconhecimento do direito à terra pelos membros da linhagem. O desconhecimento que alguns N’kongo demonstram em relação ao nome de suas N’kanda (FIRMINO, 2006;

MANJATE, 2010; PEREIRA, 2013) contrasta com o fato de que os mais velhos detêm esse conhecimento e têm a responsabilidade de transmiti-lo aos jovens, permitindo que conheçam a genealogia familiar à qual pertencem. Dessa forma, a difusão desse saber tradicional garante o estabelecimento de poder e prestígio nas diferentes lideranças familiares bakongo, fortalecendo os vínculos de identificação coletiva. Esse conhecimento consolida-se como instrumento de manutenção dos valores identitários dos grupos bakongo.

Na cultura kongo, a sucessão ocorre a partir do sangue materno. Na concepção da tradição bakongo, a definição e o acesso à herança são assegurados por meio de um sistema matrilinear que preserva valores ancestrais, apesar das tentativas de desestruturação promovidas pela cristianização. Ainda nos dias atuais, essas práticas permanecem vivas, sustentadas pelos ensinamentos que orientam os kongo. O sistema bakongo oferece um fundamento filosófico que sustenta a continuidade e a reorganização das linhagens como elemento central na construção identitária desses grupos. Em geral, as terras do tata, o pai, são atribuídas aos filhos ou aos sobrinhos mais velhos, desde que estes sejam primogênitos da linha materna, isto é, da matrilinearidade, que corresponde à linhagem do tio. Assim, a relação entre tata e mwana é justificada a partir dos valores da linhagem à qual pertencem, articulando-se com as linhagens paterna e materna, que se complementam nas questões relativas à terra.

Kamalongo: introito matrimonial

Após os acordos estabelecidos nas reuniões familiares e a definição do momento do Kamalongo, as partes envolvidas passam aos últimos preparativos. Com tudo organizado, inicia-se o momento de confraternização entre as famílias, marcado por danças e cantos característicos da região à qual a jovem pertence, acompanhados de outros rituais. Cada região possui expressões próprias que atravessam essa cerimônia. Para os bakongo, o pagamento do Kamalongo possui importância central no processo matrimonial. Ele expressa respeito pela mulher e estabelece a autorização dos antepassados, afirmando a honra feminina como fundamento da continuidade da descendência. A interpretação que reduz o Kamalongo a uma suposta compra da mulher constitui uma leitura simplificadora, difundida a partir de matrizes coloniais, orientada por padrões sociais externos às concepções culturais bakongo.

Vicente (2008) observa que, apesar das influências decorrentes da colonização e do avanço da urbanização, fatores que de certa maneira contribuíram para a desvirtuação ou o apagamento dessa prática cultural ancestral, ainda se nota a preservação da tradição do Kamalongo. Trata-se de um conjunto de rituais que se articulam na materialização do ato

matrimonial. Por tradição, o rapaz só decide casar mediante a permissão dos tios, gesto que expressa a sua intenção em relação à jovem (VALENTE, 1985), cabendo a estes comunicar tal intenção aos mais velhos da família. Reúnem-se, então, os chefes da N’kanda das duas famílias, materna e paterna, sendo que, em geral, essa responsabilidade recai sobre a linhagem materna. Nesse contexto, cabe aos irmãos mais velhos da mãe da jovem a redação da carta. Posteriormente, a carta é enviada ao jovem, que a leva aos seus tios, informando-os formalmente sobre a intenção de se unir à jovem. Os mais velhos reúnem-se e avaliam a data considerada mais adequada para reunir os bens solicitados na carta. Joana (2018, p. 208-209) argumenta que:

“Quando chega o dia, a família do noivo (pai, mãe, tios, tias, irmãos e outros) vão a casa da noiva e o tio da mesma, como se de um juiz se tratasse apresenta toda as pessoas e anuncia o começo do ato do casamento. Os pais da noiva convidam os pais do noivo a acomodarem-se e dá início ao acto começando pela leitura carta do pedido. Se o pai da noiva concordar coma catra, o noivo terá de ir buscar o alambamento, isto é, a lista de coisa que noiva, pois é necessário reunir toda a família e é entregue uma lista contendo a que o noivo tem de conseguir reunir até ao dia do pedido” (JOANA, 2018, p. 208-209).

Contudo, o casamento tradicional Kamalongo, para os bakongo, é entendido como uma instituição social de grande relevância, cujas bases se justificam na união entre povos e, portanto, entre diferentes famílias (PEREIRA, 2008; DOMINGOS, 2016). Trata-se de relações que se assentam na união legítima entre famílias por meio do casamento tradicional. Para os povos africanos de modo geral, esse rito marca a transmissão de valores culturais (MBAMBI, 1997). Entre os bakongo, à família do noivo cabe a entrega de determinados bens, entre eles um garrafão de vinho destinado ao pai da noiva ou, conforme a região habitada pelos bakongo, bebidas extraídas da palmeira ou do dendê, caixas de cigarros e um cabrito. Com esses gestos, confirma-se a efetivação do enlace matrimonial entre os noivos. Outro elemento central desse processo é a redação da carta do Kamalongo.

Em geral, no dia em que ocorre a cerimônia, a responsabilidade de iniciar a conversa cabe ao mais velho, normalmente o chefe da N’kanda. É ele quem dá as boas-vindas à família da noiva e inicia o momento solene, no qual a família do jovem se apresenta com os bens solicitados na carta (PEREIRA, 2008; ANTÓNIO, 2018). Nesse contexto, os pais da noiva não possuem direito à palavra, salvo se o tio da noiva assim decidir e lhes conceder permissão. Agostinho (2011) observa que, no ato do Kamalongo, caso a família da noiva necessite pedir a palavra, deve realizar um gesto cultural característico dos bakongo, que consiste na entoação de palmas, forma tradicional de solicitar autorização para falar. Durante o diálogo entre os mais velhos das duas famílias, os noivos se retiram do local, aguardando a decisão dos anciãos. Eles somente retornam após o consenso entre os mais velhos e o encerramento da conversa com

acordo mútuo. Na situação em que os noivos já convivem antes da realização do Kamalongo e possuem filhos, o ato solene ocorre no domicílio do casal. Nesses casos, a família se dirige ao local para recolher os dotes que não tenham sido anteriormente solicitados, acrescidos das multas correspondentes.

E esta mesma lista inclui dois panos um para a Mãe da noiva um para tia, tratando-se assim da tia pertencente ao lado paterno, como fato completo, calça camisa colete gravata, sapato para o pai da noiva grades de refrigerante, cerveja variando de 7 a 14 grades, dois lenços de cabeça para cada uma das avós um casaco também para o tio materno” (TUMUA, 2019, p.14).

Quando a família passa a conferir os dotes (FURQUIM, 2016; ANTÓNIO, 2018), verifica-se item por item. Caso falte alguma peça de pano ou um garrafão de vinho, o ato solene é imediatamente interrompido. Nessa situação, a família do jovem compromete-se perante os mais velhos a fazer chegar os itens em falta na semana seguinte, somente depois disso a conversa pode prosseguir (TUMUA, 2019). Na atualidade em que nos encontramos, não se pode ignorar a influência que a época moderna exerce sobre as diversas sociedades, e a realidade angolana não está isenta desse processo. Nesse sentido, a cultura bakongo, especialmente os valores tradicionais associados ao Kamalongo, tende a se reinventar ou a se reajustar de acordo com o contexto no qual está inserida. Essa prática é compreendida, na vida dos jovens, como uma forma de preparação para a vida adulta e para lidar com as exigências do cotidiano conjugal. Dessa maneira, no ato da cerimônia, as famílias materna e paterna compartilham entre si os dotes recebidos no momento solene, formalizando a obrigatoriedade do Kamalongo.

No contexto angolano, assim como em grande parte do continente, o objetivo último do casamento é a procriação. Nessa perspectiva, quando a união não gera filhos, entende-se que se trata de uma relação infértil, percebida de forma negativa e, em certos casos, associada à ideia de maldição. Por outro lado, espera-se que os jovens, ao atingirem determinada idade, constituam família, estabelecendo uma relação que resulte em descendência. É dessa forma que o indivíduo será lembrado ao deixar o mundo dos vivos, pelo fato de ter assegurado a continuidade da linhagem. Caso contrário, sua passagem por este mundo tende a ser interpretada como a de alguém considerado improdutivo.

Quando os jovens decidem compartilhar o mesmo teto sem a realização do Kamalongo, podem ocorrer situações entendidas como infortúnios. Esse entendimento é expresso no relato da senhora Mafuta Mayamba, natural de Buengas, da aldeia de Kuilo Futa: “eu, Mafuta Mayamba, por iniciativa própria, decidi viver com meu parceiro, mesmo sabendo que deveria passar pelo Kamalongo, os dotes. Depois de passarmos a viver como casal, não demoraram a surgir

problemas de fertilidade. Sempre que eu engravidava, acabava perdendo a gestação em abortos espontâneos. Após nos reunirmos com meus tios, eles orientaram que meu marido realizasse o Kamalongo. A partir disso, minha fertilidade voltou à normalidade e não tive mais abortos de bebês”.

Figura 1: Dotes do Kamalongo



Fonte: <https://images.app.goo.gl/rut8RawJCv3kQSxD6>

Etno-conhecimento: N'ganga n'keto

Segundo Cunha (2007), o conhecimento tradicional e o conhecimento científico são colocados em relação por meio de comparações e de certas aproximações, sendo ambos abertos e não concluídos, construídos continuamente com o objetivo de compreender e intervir no mundo. Em contrapartida, Lakatos e Marconi (1991) defendem que o conhecimento científico se estrutura a partir de um padrão metodológico definido, fundamentado em procedimentos sistemáticos e verificáveis. Nesse contexto, pode-se afirmar que a noção de conhecimento “comum” se refere às formas pelas quais as pessoas assimilam saberes de maneira informal e restrita no cotidiano, em contraste com o conhecimento tradicional, que se caracteriza por sua sistematicidade, acúmulo histórico e enraizamento na experiência, como ocorre no saber das parteiras.

Segundo Cursino e Benincasa (COSTA et al., 2021, p. 4), o debate recente sobre os direitos reprodutivos e a segurança do parto domiciliar evidencia que essa possibilidade, quando planejada e sustentada por uma rede de assistência, configura-se como uma escolha legítima, destacando-se o recorte de classe implicado nesse processo. De modo particular, as zonas urbanas passaram a aderir aos serviços hospitalares, o que contribuiu para a expansão de discursos que resultaram no desrespeito e na desvalorização do trabalho das parteiras.

No ato do parto, existem cuidados considerados fundamentais, sobretudo no que diz respeito às condições do corte do cordão umbilical do recém-nascido. Com frequência, são utilizados medicamentos populares, baseados em noções e costumes associados ao contexto cultural de cada família, entendidos como práticas ancestrais. Nesse conjunto de saberes tradicionais, destacam-se as parteiras comunitárias, detentoras de um conhecimento empírico que, sustentado pela confiança das gestantes, orienta práticas relacionadas à saúde (RAMOS; TAVARES, 2020, p. 313). Entre os bakongo, as parteiras recebiam doações oferecidas pela família da parturiente, ainda que sua atuação estivesse voltada ao serviço comunitário, sem a expectativa de remuneração monetária.

A função de parteira era compreendida como um dom concedido por N'zambi a Mpungu, revestido de caráter sagrado. Por essa razão, acreditava-se que não se deveria cobrar pagamento pelo auxílio ao parto, entendido como uma missão de natureza divina, legitimada pela bênção dos antepassados. Em gesto de ubuntu, a parteira podia receber oferendas simbólicas, como um pano do Congo, galinhas em par ou produtos típicos, variando conforme a cultura da parturiente. Era dessa forma que se expressava o reconhecimento pelo cuidado prestado. É comum que as parteiras considerem a medicina institucional como uma alternativa extrema, recorrendo aos hospitais sobretudo em situações críticas, em função das crenças que envolvem o parto e que são interpretadas como enigmáticas, inclusive para os próprios médicos (CRUZ, 2019). Paralelamente, o saber legitimado como “ciência” consolidou-se como referência hegemônica, sustentando uma matriz eurocêntrica.

Os cuidados envolvidos no parto tradicional revelam uma atenção significativa ao suporte emocional da gestante. A preparação de ervas utilizadas para facilitar o trabalho de parto contribui para a redução das contrações, enquanto o modo de cortar o cordão umbilical e seu posterior enterro na terra simbolizam o fortalecimento das raízes e a conexão com os ancestrais. O primeiro banho do recém-nascido, as massagens destinadas ao fechamento da cabeça e outros procedimentos seguem protocolos transmitidos pela experiência. Após o parto, o cuidado com a parturiente é orientado por uma tia mais velha do lado materno, responsável por ensinar os procedimentos relacionados à recuperação do corpo, incluindo o uso de água quente para o tratamento da região íntima, favorecendo a cicatrização.

No que se refere ao saber tradicional das parteiras, esse conhecimento continua a ser transmitido, ainda que pouco reconhecido, mantendo-se vivo por meio da responsabilidade das mais experientes em ensinar as mais jovens. Tal transmissão se justifica pela complexidade e pelos riscos envolvidos no parto, que podem afetar tanto a parturiente quanto o recém-nascido. Trata-se de um saber que incorpora valores de cuidado, solidariedade e atenção ao outro,

resultando em práticas marcadas por rigor e sensibilidade (BATISTA, 2016). Para os saberes tradicionais e ancestrais, a experiência constitui o elemento central na preservação da memória coletiva, sustentada pelos exemplos compartilhados entre os membros de uma mesma comunidade, que se reconhecem e se compreendem mutuamente por meio dessas práticas (DIKI-KIDIRI, 2009). O conhecimento tradicional e o ofício de auxílio ao parto (SALUNDO, 2022), enquanto experiência empírica acumulada pelas parteiras, foram historicamente compreendidos como saberes partilhados entre mulheres em comunidades rurais, integrando redes de cuidado, transmissão cultural e organização social (BARROSO, 2009).

Considerações Finais

Enaltecer e reconhecer o papel das mulheres do povo Bakongo, concretamente do N'zenza Tenda que representam o nosso país, e como os aspetos transversais da perspectiva da cosmovisão bakongo transfiguram para o ser e estar das mulheres do N'zenza Tenda. O nosso artigo foi refletida a partir de leituras e experiência, é óbvio constatado pelo autor do texto, nas várias reflexões que proponho a descortinar, pois foram as ideias coloniais que desenvolveram narrativas nos quais nos dias de hoje se faz sentir, onde representam as mulheres angolana dentro de uma concepção improdutivas, sem algumas participações diretas na construção das suas respectivas comunidades, cujos discursos foram assente a partir de um discurso patriarcal impostas pelas sociedades europeias, que resultariam no aniquilar do seu poder cultura. Para tal, urge na necessidade de levantarmos e problematizarmos temática do gênero, permitindo assim reconstruir os papéis da mulher Bakongo na sua comunidade cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTUNA, PE. Raul Ruiz Asúa. **Cultura tradicional Bantu**. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- AGOSTINHO, Mateus. **Alambamento no seio dos Ambundu da Província de Luanda**. Monografia (Licenciatura em Antropologia) – Universidade Agostinho Neto, Luanda, 2011.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**, Lisboa, n. 32, p. 39–54, 2017.
- BATISTA, Sheila Maria dos Santos. **Saberes tradicionais das parteiras e a política de parto no interior do Rio de Janeiro: um estudo de caso em Quissamã**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016.

BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Fotografias como estratégia metodológica: perscrutando formas de tratamento pronominais brasileiras, moçambicanas e angolanas. **Labor Histórico**, Rio de Janeiro, vol. 01, n. 01, p. 132-148, jan./jun, 2015.

BARROSO, Iraci de Carvalho. Os saberes de parteiras tradicionais e o ofício de partejar em domicílio nas áreas rurais. **Revista PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**, vol. 02, n. 02, p. 1-14, dez. 2009.

BALSALOBRE, Sabrina Rodrigues Garcia. Minhas mães, meus pais, minhas tias e meus tios: a teoria do parentesco como contribuição ao estudo das formas de tratamento nominais de Angola e de Moçambique. **Estudos Linguísticos** (São Paulo. 1978), vol. 46, n. 1, p. 252-268, 2017.

CENTRO DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA DE ANGOLA (CEIC). **Relatório Social de Angola (RSA) 2012**. Luanda: Universidade Católica de Angola (UCAN), 2013.

DOMINGOS, Gilson Armindo. **O pedido (o alambamento): a perda do seu valor simbólico em Luanda – Angola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Universidade Aberta do Brasil, Redenção, 2016.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**, São Paulo, n. 75, p. 76–84, 2007.

CRUZ, Zoraide Vieira. **O ato de partejar: memórias, saberes e práticas de parteiras tradicionais do sudoeste baiano**. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

DIKI-KIDIRI, Marcel; BIGOUNDOU, Rodrigue. Un enfoque cultural de la terminología. **Debate Terminológico**, Porto Alegre, n. 5, p. 01 – 05, 2011.

FIRMINO, Gregório. **A questão linguística na África pós-colonial: o caso do português e das línguas autóctones em Moçambique**. Maputo: Texto Editores, 2006.

FURQUIM, Fabiane Miriam. A permanência do lobolo e a organização social no sul de Moçambique. **Revista Cantareira**, Niterói, n. 25, p. 6-15, jul./dez. 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1991.

HOUNTONDJI, Paulin J. Conhecimento de África, conhecimento de Africanos: Duas perspectivas sobre os estudos Africanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, vol. 80, p. 149-160, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. **Para quando África? Entrevista com René Holenstein**. Trad.Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

MAMONA, Patrício. **Escrita do Kikongo**, 2016 Disponível em: <https://www.kiakongo.com/escrita-do-kikongo/> acesso em: 17 dez.2018.

MBAMBI, Moisés. **O alambamento nos direitos africanos**. Texto apresentado no Auditório da Rádio Nacional de Angola, Lubango, 1997.

MANJATE, T. M. A. **A representação do poder nos provérbios tsonga**. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Românica) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2010.

OLIVEIRA, Heloísa Tramontim de. **Língua, nação e nacionalismo em Angola: violência e resistência linguística**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREIRA, Luena Nunes. Religião e parentesco entre os Bakongo de Luanda. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 47, p. 11-41, 2013.

PEREIRA, Luena Nunes. **Os Bakongo de Angola: religião, política e parentesco num bairro de Luanda**. São Paulo: Serviço de Comunicação Social, 2008.

PÉLISSIER, René Douglas Wheeler. **História de Angola**. Lisboa: Tinta da China, 2009.

RADCLIFFE-BROWN, A. R.; FORDE, D. **Sistemas políticos africanos de parentesco e casamento**. Tradução de Teresa Brandão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1974.

RADCLIFFE-BROWN, A. R. O estudo dos sistemas de parentesco. In: LARAIA, Roque de Barros (org.). **Organização social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1969, p. 39–49.

SILVA, Márcia Maro da. **A independência de Angola**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

RAMOS, Natália; TAVARES, Elsy. Cuidados de mães angolanas ao recém-nascido: abordagem intercultural. In: PEREIRA, Henrique; MONTEIRO, Samuel; ESGALHADO, Graça; CUNHA, Ana; LEAL Isabel. (Orgs.), (2020). **Atas 13º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde-Melhorar o Bem Estar Global através da Psicologia da Saúde**. Lisboa: ISPA, 2020, p. 313-322.

TUMUA, Sozinho Kilola. **O casamento tradicional no grupo étnico Bakongo: o caso da Província do Uige nos anos 2000 a 2010**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2019.

VICENTE, Dário Moura. **Direito comparado. v. 1: Introdução: sistemas jurídicos em geral**. 4. ed. Coimbra: Almedina, 2018.

VALENTE, Francisco (Padre). **A problemática do matrimónio tribal**. Lisboa: Instituto de Investigação Científica Tropical; Congregação do Espírito Santo, 1985.

Recebido em: 27/03/2025

Aprovado em: 22/08/2025

RAÇA E COLONIALISMO: OUTROS DETERMINANTES DA DESIGUALDADE SOCIAL EM ANGOLA



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

José R. Jamba Segunda

RACE AND COLONIALISM: OTHER DETERMINANTS OF SOCIAL INEQUALITY IN ANGOLA

RESUMO: O artigo resulta da pesquisa de dissertação de mestrado que tem como principal objetivo analisar o impacto da desigualdade social provocada pelo processo colonial na sociedade angolana nas diferentes dimensões da comunidade, destacando a importância do debate sobre racismo na comunidade e na mídia. Aponta que, embora o racismo não seja prevalente, ainda afeta a vida das pessoas de pele mais escura. A desigualdade racial é crucial para entender as disparidades socioeconômicas, com grupos minoritários enfrentando mais desafios em relação aos privilegiados. A pesquisa destaca a distribuição desigual de renda e empregos, com minorias mais propensas à pobreza e ao desemprego.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo; Exclusão; Desigualdade Social; Colonização; Angola

ABSTRACT: The article is the result of master's thesis research whose main objective is to analyze the impact of social inequality caused by the colonial process in Angolan society in the different dimensions of the community, highlighting the importance of the debate on racism in the community and in the media. It points out that although racism is not prevalent, it still affects the lives of people with darker skin. Racial inequality is crucial to understanding socioeconomic disparities, with minority groups facing more challenges relative to the privileged. The research highlights the unequal distribution of income and jobs, with minorities more prone to poverty and unemployment.

KEY WORDS: Racism; Exclusion; Social inequality; Colonization; Angola

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

RAÇA E COLONIALISMO: OUTROS DETERMINANTES DA DESIGUALDADE SOCIAL EM ANGOLA

José Rodrigues Jamba Segunda ¹

INTRODUÇÃO

A realidade social de Angola, ainda é sublinhado por enormes desigualdades estruturais no que toca a construção social colonial, escravocrata e patriarcalismo, que acaba apresentando ou reproduzindo questões sobre desigualdades sociais, ou de classe, e de gênero e desigualdade étnico-racial, além dos conflitos que acabou contribuindo bastante na cultura da violência, fomentando ódio, antipatia do absolutismo e no mundo do trabalho. As desigualdades existentes vêm se intensificando ainda mais com a emergência do capitalismo. Com esse novo modo de produção e de ordem econômica e social, e a política a pauperização de um vasto número de pessoas, agora com o status de classe trabalhadora, se torna algo recorrente e em constante projeção.

Embora tanto o feudalismo como o capitalismo tenham se originado no contexto europeu, sua compreensão nos permite entender como determinados fenômenos se expressaram e ganharam fôlego na comunidade angolana e não só. Entende-se de que o processo de colonização que ocorreu no séc. XX, trouxe consigo o fenômeno de hierarquização dos grupos, onde uns são caracterizados como subalternos e inferiores e enquanto outros vistos como superiores e detentores de conhecimento e da razão.

Concernente a questão da colonização nos países africanos Mbembe (2014), afirma que:

A colonização exerceu um papel de subjugar e de apagar toda a cultura do colonizado, fazendo com que mudasse sua razão de viver e que também mudasse de razão: É, em parte, graças a sua fantástica capacidade de proliferação e metamorfose que faz estremecer o presente daqueles que escravizou, infiltrando-se até nos seus sonhos, preenchendo seus pesadelos mais medonhos, antes de lhes arrebataram lamentos atroz. Por sua vez, a colonização não passou de uma tecnologia ou de um simples dispositivo, não passou de ambiguidades. Foi também um complexo, uma trama de certezas, umas mais ilusórias do que outras: a força do falso (MBEMBE, 2014, p.19).

O próprio colonialismo pressupõe de que o colonizador, colonizou pela ideia do imaginário diante aos valores dos colonizadores, nesse processo os valores das pessoas

¹ Doutorando em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental (UDESC-FAED); Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande Do Norte (UFRN); e Bacharel em Humanidades, e Bacharel em Relações Internacionais pela mesma universidade, na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). joserodrigues1452@outlook.com

dominadas e exploradas passam a ser invisibilizadas, desvalorizadas, e excluídas, na qual acabam sendo tratados como povos sem valores, e sem culturas. A partir da pesquisa teórica em relação à desigualdade e o colonialismo, demonstram duelos centralizados, que retratam a ação histórica de uma comunidade civil, partindo de resistências e enfrentamentos sociais desses povos. A decorrência do sistema do colonizador é compreendida a partir da regeneração das desigualdades históricas, sejam elas de caráter social, étnico-racial e de gênero, numa circunstância a uma modernização tradicionalista, da qual o ponto central é colonial, no que toca as pessoas ou grupos subalternizados, ou dominados. Sendo assim, percebe-se que as relações de dominação e de sujeição, no que tange ao centro e as periferias não se limitam especificamente em aspectos de caráter econômico e político, em ocasião engloba a produção de conhecimento, cultura, e na construção de subjetividade, e a desigualdade.

Análise das desigualdades raciais na sociedade angolana

O racismo na comunidade angolana reflete-se de diversas maneiras na sociedade, e que o país independentemente que a maior parte da população serem negros de tom de pele mais retinta, ainda assim temos indivíduos que se declaram mulatos (claros) e brancos, o racismo é visível até aos dias atuais, embora não ser um assunto muito discutido na comunidade angolana. No entanto, as pessoas que se afirmam mulatos ou brancos têm ocupado cargos de privilégios e de destaques em Angola, sobretudo nos ministérios públicos, nas áreas das finanças e nos bancos, esses indivíduos várias vezes eram indicados entre eles “família em geral” (JAMBA, 2004). Munanga (2004), entende que o racismo significaria sociologicamente uma ideologia que pleiteia a separação das sociedades em gerais (humanidade) com maior aprofundamento nos grupos designados raças contrapostas que têm traços físicos hereditários comuns, que estão diretamente conectados em aspectos psicológicos, morais, intelectuais, fisionomia, essas condições fazem parte em uma equivalência de princípios dissemelhantes, pode-se afirmar que é um sistema naturalmente hierarquizadas, que acaba diminuído subalternizado uma pessoa ou determinados indivíduos.

Munanga (2004, p.8) afirma que o racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos e religiosos, que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. É uma das ações que os brancos adotaram para diminuir outros povos que têm cor de pele diferente a deles, e que se perpetua até na contemporaneidade. Para Quijano (2005), a raça é uma das principais categorias da

modernidade, e que presume a classificação dos territórios e das pessoas, partindo desse olhar a exploração de capital e de produção de riqueza propõe a ideia de categoria como raça, porque vai estruturando o mundo. A partir dessa ideia de que as pessoas e forças de trabalho, são compreendidas como se esses indivíduos não tivessem valor. Sendo que o capitalismo é uma forma de dominação de poder e que pressupõe a exploração de todas as formas de trabalho, quer seja, em trabalho escravo, infantil, doméstica, assalariado ou em trabalho cooperativo, ou mesmo de qualquer outro, em que reflete a dominação.

A situação do racismo é uma temática que está vigente na sociedade luandense, e que o racismo em Luanda muitas vezes ela já parte a partir das filas de espera para obtenção de alguma coisa. A situação do racismo perpassa de diversas dimensões na sociedade. De acordo com a autora, a problemática do racismo está presente em qualquer parte do mundo, e que a sociedade angolana não é uma exceção. É como o caso da corrupção em vários Estados jamais terá fim enquanto existir ser humano na terra (HENRIQUES, 2015). De acordo o Rapper MCK (2011), em uma das suas canções com o título “Na fila do banco”, onde o cantor aborda sobre olhar das questões raciais na comunidade angolana, compreende-se a partir dessa música que o mercado de trabalho em Angola é uma das principais áreas que está colorido, sendo esses espaços ocupados por indivíduos que têm o tom de pele mais clara, em relação a cor da pele mais retinta ganham um salário muito abaixo do salário mínimo estabelecido pelo governo, enquanto os não minoria usufruem de um bom salário e que esse fenômeno se de diversas vezes pela tonalidade do tom de pele, não é sobre ter formação ou não.

Pontuando que é uma situação visível em Angola, no qual vários jovens não são selecionados, admitidos, em vagas que são tradicionalmente ocupadas por indivíduos mestiços, mesmo quando o número dos candidatos for esmagadoramente de indivíduos de pele retinta. E que não necessariamente recai diretamente ao racismo, pelo fato do país ter a sua maior percentagem da população negros retintos, no entanto, Angola não está isento desse assunto, embora seja uma temática pouco discutido ou colocada em debate na sociedade angolana, mais que é manifestado na sociedade sobretudo na exclusão dos jovens no mercado de trabalho. Um dos exemplos verifica-se quando se acessa um banco ou em operadoras de telefonia, dificilmente é visto pessoas de tom de pele mais retinta, e caso haja são em áreas marginalizadas pela comunidade em geral, como empregos na área da segurança e de limpeza. Ou seja, quanto mais retinta for a pele da pessoa, mais excluída tanto no funcionalismo público como nas empresas privadas.

Imagem 1 – Marcha contra o racismo em Angola



Fonte: DW Made for minds – 2021.

Diante o ponto de vista abordado pelo Rapper MCK na sua música “Na fila do banco” concernente a presença do racismo na sociedade angolana, já para o Rapper Yannick Afroman (2010), em uma das suas canções que tem como título “realista” em um dos versos retrata a frase “eu não sou racista sou realista Mwangolé ² precisa de uma lição de moral para se libertar da escravidão mental” nessa música compreende-se que em Angola uma instituição ou empresa quando se tem indivíduos com tom de cor da pele mais clara é porque o pagamento é melhor e já quando se tem só pessoas de tom de cor escura é porque nessa empresa o pagamento é baixo e nem sequer convém para realizar uma determinada atividade, em que existem locais em que o negro é impedido a não entrar nesse espaço e já o branco pode acessar de qualquer forma, dificilmente é barrado a não fazer parte a este local. Essas exclusões que acontece com as pessoas negras ou indivíduos com o tom da pele mais escura não é necessariamente irmos para Alemanha, Brasil ou mesmo Portugal, conforme realça o cantor, em Angola o próprio negro discrimina o negro igual. E que um dos problemas é vermos a maioria dos negros angolanos em quererem serem brancos ou mestiços, e não é visto um branco quer ser negro, só os negros usam produtos a fim de mudarem seu tom de pele como símbolo de privilégio.

Imagem 2 – O fenômeno do clareamento da Pele em Angola



Fonte: <https://novojornal.co.ao/> 2016

² Essa expressão no português angolano significa Angolano, como também podemos referirmos sobre o país.

Concernente a discussão em relação ao não aceitação do tom de pele na sociedade angolana, a imagem acima é do cantor angolano Madruga Yoyo que causou polémica no seio da comunidade quando referiu-se “escuro não” onde o mesmo não se aceita como escuro afirmando que não pode viver o resto da vida com a mesma cor da pele, e acabou vindo ao Brasil a fim de realizar uma cirurgia que o mudasse a sua cor da pele, como vemos diferenças nas imagens, uma a cor de pele mais retinta enquanto a outra imagem mais claro.

De acordo o Novo Jornal (2015, p. 01), cita o Psicólogo angolano Paxi Pedro na época afirma que “são indivíduos que gostam de sofrer. Negam não somente a sua pele como também a sua origem, cultura e identidade. Estamos diante de uma auto-rejeição”. Em contrapartida em consideração Frantz Fanon (2008), em sua obra “Pele Negra, Máscaras Brancas” o autor aborda essas questões sobre o negro em querer ser branco, embora retrata sobre a realidade do negro antilhano na França, que buscava incansavelmente formas de querer se tornar um branco francês, em que essa tentativa se dá pelo fato do embranquecimento da população negra, no sentido de se juntar ou em relacionar-se diretamente com a população branca, mas que é uma situação que persiste até ao momento nos países que sofreram com a colonização onde o impacto colonial persiste até ao momento sobretudo nos países africanos em que a situação da desigualdade social é muito forte. Portanto, um dos grandes problemas que assola a comunidade angolana está também associado com que Fanon, levanta, mas pensado a partir das desigualdades sociais existente no país, diria que esse fenómeno tem escolha aquém atingir, e que diante a esse contexto os que mais sofrem com essas consequências são os indivíduos de tom de pele escura que moram nos bairros periféricos onde as situações de serviços essenciais são gravíssimas diferente do pessoal que moram nos centros das cidades. Sendo que as crianças, adolescentes e os jovens são os mais atingidos.

Há sítios em que os funcionários são todos clarinhos. Negro é só um ou dois; essa história não é de hoje. Não é preciso ser bom ou ter dom. Em Angola, é mais fácil encontrar um emprego se fores branco ou laton. Estou andando muito no sol, até estou a ficar escuro, possas. Se preocupamos muito com a cor. Isto não é uma questão de política; o próprio negro é que não se dá valor. Há negros que fazem filhos mestiços pensando no seguinte: a cor deles, como é de sorte, quem sabe um dia vai ajudar a família. É difícil ver um laton que tenha uma massa casar com uma dama pobre da minha raça; ou a negra tem, ou é filha do fulano. Pode ser engano, mas a maioria das filhas ou filhos dos negros que têm dinheiro casam-se mais com pulas ou latons; essa história já vem de longe. O mais engraçado é que o negro, quando está a ter um pouco de fama ou dinheiro, só mulata é que é mulher; leva daqui, dali, a se exibir para toda gente lhe ver. “Ché, está com uma latona.” Há negras que só garinam com pulas, e há negros que falam mesmo assim: “eu só gosto de mulatas; é o que eu gosto dele; amor não tem cor; isso é complexo da pele, acredita”. Por isso é que muitos latons

dizem mesmo: a nossa cor facilita. Você é racista. (YANNICK AFROMAN, 2010, s/p., YouTube).

Jamba (2004, p. 1) afirma que “o racismo, para muitos angolanos, passou a ser um assunto altamente sensível e delicado, o que é triste e perigoso. Uma das causas disso reside no facto de que o debate à volta da raça e identidade passou a ser altamente politizado”. Embora o autor apresente esse olhar, é necessário cautela ao discutir questões de racismo e raça em uma sociedade como a angolana, na qual tais pautas raramente são debatidas de forma aberta. Isso ocorre mesmo diante de questionamentos recorrentes sobre o fato de determinados espaços serem majoritariamente ocupados por indivíduos de pele mais clara, enquanto pessoas de pele mais escura aparecem, em geral, nesses mesmos espaços apenas em funções subalternas, como empregados, empregadas ou na área da segurança, entre outros setores específicos. De acordo com Agostinho (2018, p. 7–8), “por exemplo, nas diferentes agências telefônicas e nos balcões de distintos bancos, especificamente na cidade de Luanda, onde resido, é possível notar a desigualdade no número de funcionários com tom de pele escura quando se observa a relação entre cor da pele e os cargos ocupados”.

No que se refere à questão do racismo na sociedade angolana, Henriques (2015) recorre a autores como Katila e Elias Isaac, que estabelecem uma relação entre racismo e pobreza. Esses autores defendem que a pobreza não tem cor e argumentam, a partir dessa premissa, que:

A nossa sociedade é multirracial” e existe “em alguns estratos uma convivência harmoniosa e pacífica”. Mas “nota-se que a maioria da população negra é a população pobre, carenciada, é a população que se encontra numa situação de vulnerabilidade”. Afirma com convicção: “Em Angola a pobreza tem cor, a pobreza tem rosto e temos de começar a olhar para isso e tentar arranjar mecanismos de integrar na sociedade aqueles que são excluídos, porque corremos o risco de criar problemas raciais que não se justificam. A pobreza em Angola é majoritariamente negra (HENRIQUES, 2015, p. 14).

Paulo Carvalho, citado, pela autora Henriques (2017, p.24), menciona que se lembra de uma Angola colonial em que havia separação de raças não só social, mas também espacial. Nas cidades estava o casco urbano, onde viviam os brancos, e os anéis circundantes os musseques³, onde viviam os negros”. Indo na mesma linhagem de raciocínio, embora Pinto (2016), aborda de forma diferente, diz que nos musseques de Angola não só morava os negros angolanos mais também brancos portugueses que faziam parte aos grupos de renda baixa, esses que não

³ *Musseque* é um termo derivado da língua local kimbundu, com o significado de “terra vermelha”, utilizado para designar bairros periféricos suburbanizados ou de urbanização progressiva. Esses espaços podem ser classificados como ordenados, passíveis de organização por meio de instrumentos de ordenamento do território, ou como desordenados, de difícil ordenamento em razão de sua ocupação densa e caótica (DAIO, 2020).

conseguiam se enquadrar em relações de priorizado ou de oportunidades da colônia. Ora, compreende-se que a pesar que o caso de racismo é entendido como um assunto que não existe em Angola, mas é retratado as desigualdades sociais de oportunidades que necessita passar por uma correção. É preciso que se tenha equilíbrio na distribuição de empregos para as pessoas ou as suas famílias que sofrem por situação de exclusão, e que é uma temática que muitos veem como algo normal, enquanto nesses locais vemos mais presenças de mestiços.

A raça, o racismo, é a condição de aceitabilidade de tirar a vida numa sociedade de normalização. Quando vocês têm uma sociedade de normalização, quando vocês têm um poder que é, ao menos em toda sua superfície e em primeira instância, em primeira linha, um biopoder, pois bem, o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo (FOUCAULT, 2005, p. 306).

Ora, é necessário apontar que o racismo discutido por Foucault (2005) não se refere de modo específico à comunidade negra ou africana, mas incide, de forma mais direta, sobre a comunidade judaica. Ainda assim, a partir da perspectiva do autor, o racismo pode ser compreendido como um dispositivo que incide sobre quaisquer grupos marginalizados em uma sociedade, produzindo processos de exclusão e tornando visível a invisibilidade social de determinados indivíduos. Para Carvalho (2014, p. 37), o racismo “surge a partir da divisão dos seres humanos segundo um suposto critério racial e da sua consequente hierarquização segundo esse mesmo critério”.

De acordo com Muondo e Oliveira (2021), no contexto angolano, as diversidades culturais existentes não deveriam servir de base para desigualdades raciais, uma vez que as culturas constituem elementos fundamentais para a unificação e a consolidação mútua dos povos. A questão racial na sociedade angolana tende a ser apresentada sob um único registro, associado à noção de raça humana, desconsiderando distinções baseadas na cor da pele. Ainda assim, observa-se, tanto no espaço escolar quanto em outros contextos sociais, a presença de comparações entre crianças, adolescentes e jovens, sobretudo no plano socioeconômico, em que alguns provêm de famílias com maior estabilidade financeira, enquanto outros pertencem a famílias em situação de vulnerabilidade. Esse cenário contribui para a produção de percepções de privilégio e desvantagem, favorecendo a emergência de comportamentos discriminatórios.

Agostinho (2022) destaca que não se pode negar a presença, na sociedade angolana, de ideologias sociais enraizadas como herança do processo colonial. Essas ideologias coexistem com a diversidade resultante da miscigenação e das dinâmicas de apropriação cultural, produzindo convicções racistas que afetam, de maneira concreta, as relações sociais, políticas e

culturais em Angola. No que se refere ao racismo no país, o autor propõe uma distinção conceitual relacionada ao colorismo, apontando que, em Angola, é recorrente a negação da existência do racismo, ao mesmo tempo em que se naturaliza o colorismo, entendido como discriminação baseada no tom da pele, fenômeno frequente em sociedades marcadas pela experiência colonial.

Trata-se de situações que afetam diretamente a população negra, uma vez que, em contextos cotidianos, como o acesso a estabelecimentos comerciais, a presença de pessoas brancas tende a gerar atendimento preferencial, relegando o negro a uma posição secundária, salvo nos casos em que este pertença às elites econômicas. O aspecto mais problemático reside no fato de que o privilégio associado à branquitude se manifesta de forma estrutural, não sendo exclusivo do contexto angolano, mas presente em diferentes sociedades.

No que diz respeito ao colorismo em Angola, conforme abordado por Agostinho (2022), o autor afirma que:

No entanto é uma compreensão reducionista sobre a complexidade e abrangência do fenômeno do racismo. Na perspectiva macro, o colorismo realça as discrepâncias entre os sujeitos de pele clara, e seus privilégios no acesso às melhores oportunidades no acesso ao direito e os sujeitos de pele escura que ficam às sombras e precisam dobrar os esforços pois não têm privilégios instituídos socialmente. Então, cuidado com as leituras eurocêntricas, reducionistas e superficiais sobre o fenômeno de racismo. [...] a presença de pessoas negras, cujos traços físicos são mais aceitos pela branquitude, em espaços que ela pretendia manter exclusivamente brancos, provoca a camuflagem do racismo ainda vigente na nossa sociedade (DJOKIC, 2015; apud, AGOSTINHO, 2022, p. 11).

A relação hierárquica entre raças, que ultrapassa as fronteiras estatais, reforça, no presente, uma problemática de alcance global. Trata-se de uma estrutura historicamente constituída a partir de conceitos descontextualizados, como o evolucionismo cultural, inicialmente mobilizados para legitimar a ação colonizadora sobre povos não brancos. Esses conceitos atribuíram protagonismo e liderança àqueles classificados como superiores, ao mesmo tempo em que relegaram outros à condição de inferioridade. O que se observa hoje em países considerados em desenvolvimento deriva desse quadro de “inferioridade racial”, articulado ao déficit econômico produzido pela colonização, consolidando a noção contemporânea de subdesenvolvimento como fenômeno diretamente relacionado à classe e à raça.

No interior da categorização social, o processo de hierarquização constitui elemento central do racismo, uma vez que pressupõe a existência de uma ordem entre categorias construídas a partir de critérios supostamente biológicos, o que sustenta a manutenção das relações de dominação. Fernandes (1978, p. 333–337) observa que os padrões de dominação

racial herdados do passado conferem o monopólio do poder aos círculos dirigentes da chamada “raça branca”, atribuindo-lhe uma condição quase monolítica de raça dominante. A cor permanece como marcador racial e como símbolo de posição social, indicando simultaneamente dependência racial e condição social inferior. Mesmo na contemporaneidade, percebe-se a persistência dessa lógica, na qual a população branca tende a ocupar posições privilegiadas em diferentes esferas da sociedade e do mercado de trabalho, enquanto a população negra é frequentemente associada a lugares de subalternidade.

Em diálogo com essa leitura sobre a dominação racial, Munanga (1986, p. 12) afirma que toda diferença entre colonizador e colonizado foi historicamente interpretada em termos de superioridade e inferioridade, compondo um discurso monopolizador da razão, da virtude, da verdade e do próprio ser. Du Bois (2021) ressalta que a violência da escravidão, as ambiguidades da emancipação e as limitações do período da reconstrução produziram impactos profundos nas relações entre brancos e negros. Para o autor, um dos problemas centrais do século XX foi a chamada “linha da cor”, responsável por privilegiar determinados grupos e inferiorizar outros desprovidos de poder. Ao tratar da experiência da escravidão, Du Bois (2021, p. 23) descreve “uma sensação peculiar, essa consciência dupla, essa experiência de sempre enxergar a si mesmo pelos olhos dos outros, de medir a própria alma pela régua de um mundo que se diverte ao encará-lo com desprezo e pena”. Tal formulação ajuda a compreender processos de não aceitação vividos por sujeitos negros, questão abordada por Fanon (2008) em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, ao analisar como o desprezo imposto por elites racializadas pode levar à negação da própria identidade negra.

No contexto africano, e em particular no caso angolano, Agostinho (2022) argumenta que o colorismo atua como mecanismo de separação social. Indivíduos com tonalidades de pele mais claras e traços associados ao colonizador tendem a dispor de maiores oportunidades em diferentes esferas da vida social, enquanto aqueles de pele mais escura enfrentam obstáculos adicionais e são compelidos a redobrar esforços para alcançar os mesmos objetivos. Essa dinâmica manifesta-se de forma clara no mercado de trabalho angolano, no qual é recorrente a concentração de pessoas de pele mais clara em cargos de destaque, especialmente em bancos, áreas administrativas e lojas de telefonia, ao passo que pessoas de pele mais escura são majoritariamente direcionadas a funções menos valorizadas, como serviços de limpeza e atividades similares.

Dando embasamento à discussão levantada por Agostinho, a autora Henriques (2015), em seu trabalho, cita o fotógrafo Ngoi Salucombo, que destaca que o racismo em Angola se manifesta de diversas maneiras. Ao longo de sua trajetória de vida, ele afirma nunca ter visto um

branco ou mesmo um mulato realizando serviços de limpeza nas calçadas das ruas, o que pode contribuir para que o indivíduo negro se sinta desigual e vivencie situações de discriminação racial. A autora ressalta, ainda, que o fotógrafo Ngoi relatou ter se sentido discriminado em várias ocasiões quando residia em Portugal, sendo uma das situações que mais o intrigava o fato de seus amigos portugueses lhe dizerem com frequência que ele “não parecia angolano”, algo que ele interpreta como uma expressão de racismo.

De acordo com Henriques (2015), os musseques foram criados no período colonial como bairros ou zonas periféricas destinadas a abrigar os angolanos negros, enquanto mestiços, mulatos e brancos residiam majoritariamente no centro da capital. Douglas Wheeler e René Pélissier, em *História de Angola* (2009), citados por Henriques (2015, p. 7), afirmam que “proporcionar as comodidades da vida na Europa à comunidade não era tarefa simples numa colônia falida e parcialmente povoada por condenados”. Esse quadro ajuda a compreender por que a maior parte da população residente nas periferias é composta por pessoas negras de pele mais retinta, resultado direto das práticas de segregação racial do período colonial. Os autores destacam ainda que os condenados eram vistos como pessoas negras que vivenciaram, e continuam a vivenciar, processos de exclusão no interior da sociedade em que estão inseridos, sendo o abastecimento de água, durante séculos, um problema grave.

No entanto, é necessário pontuar que, na sociedade angolana, não se observa a existência de um conflito racial explícito entre angolanos que se identificam como negros, mulatos, mestiços (laton) ou brancos de origem portuguesa.

Isso gera a possibilidade de olharmos para a estrutura social angolana e perceber que a partir da forma como se dão as relações de poder e o “sentimento de superioridade” vemos que apesar de não ser uma sociedade em que as estruturas sociais são determinadas pela presença de diferentes raças, permeia nela o racismo estrutural, enquanto um sistema de relação de poder. Percebemos então que, o racismo é um sistema de relação de poder, é estrutural, fenômeno que determina qual o modelo mais se adequa àquela sociedade e como a sociedade vai estar organizada (política, cultura, educação, religião, grupos étnicos). Então, o racismo se aprimora de maneira permanente, é como um sistema que se instala e vai sugando e se adaptando ao tempo e organização social de cada época, ela faz uma ressignificação das relações e interações sociais a partir da sua ideologia. Esse é o marco do (neo)colonialismo (AGOSTINHO, 2022, p. 10).

Agostinho (2022, p. 12) compreende que “o modo como um indivíduo ou grupo se vê e se reconhece determina o olhar lançado sobre o outro”, e que, com a herança colonial, a população angolana se (re)configurou, influenciando a alteração das estruturas sociais e a forma como o “angolano” se reconhece. De acordo com Silva (2018), no que se refere ao racismo institucionalizado em Angola, o autor argumenta que esse fenômeno constitui mais um dos

traços deixados pelo colonialismo português no território angolano, materializado por meio de dispositivos administrativos e políticos, cujos efeitos se refletem na dimensão social associada à cor da pele, perceptíveis ainda na realidade atual, embora sob formas distintas daquelas vigentes durante o período colonial. Uma das expressões dessa desigualdade na sociedade angolana reside no fato de que o branco estrangeiro tende a receber salários mais elevados do que o trabalhador nacional, que auferia rendimentos menores, situação frequentemente interpretada como herança de uma lógica colonial que associa o branco a uma suposta superioridade em diferentes esferas de atuação.

Para o sociólogo Paulo de Carvalho, citado por Henriques (2015), ao referir-se aos negros angolanos, utiliza a expressão “grupos majoritários”, enquanto, em relação aos indivíduos brancos, emprega o termo “grupo minoritário”. Segundo esse autor, não haveria racismo institucional na sociedade angolana, em contraposição ao argumento de Agostinho sobre a existência de racismo institucionalizado no país. Para Carvalho, a legislação angolana não legitima práticas racistas, uma vez que os grupos étnico-raciais não estariam formalmente submetidos a situações de discriminação. Nessa perspectiva, só seria possível afirmar a existência de racismo em Angola quando houvesse planejamento e execução de práticas discriminatórias explícitas com base em critérios raciais.

CONCLUSÃO

Portanto, a desigualdade social em Angola é resultado da longa história de colonização e exploração de riquezas do país. A estratificação econômica, sociocultural e política da comunidade angolana é reflexo desse processo colonial, que continua a impactar a sociedade até os dias atuais. Durante séculos, os angolanos enfrentaram discriminação e marginalização por parte dos colonizadores portugueses. Esses impactos persistem na contemporaneidade, refletindo-se em desigualdades sociais, econômicas e na discriminação racial. Apesar de o racismo não estar mais institucionalizado em Angola, ainda existem focos de discriminação racial com o objetivo de obter benefícios econômicos, políticos e sociais. É importante reconhecer e combater essas questões para promover uma sociedade mais justa e igualitária em Angola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, Bartolomeu José Epalanga. **O olhar e a percepção de jovens estudantes sobre o racismo “oculto” na sociedade angolana.** Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2018.

AGOSTINHO, Bartolomeu José Epalanga. **Racismo estrutural e (neo)colonização: uma análise sobre a identidade cultural em Angola a partir da epistemologia afrocêntrica.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Instituto de Humanidades e Letras dos Malês, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2022.

CARVALHO, Paulo. Racismo enquanto teoria e prática Social. In JESUS, Jaqueline de. Et al. **O que é racismo? Cadernos de ciências sociais.** Lisboa: Escolar Editora, 2004. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

DJOKIC, Aline. **Colorismo: o que é, como funciona.** São Paulo: Rev. Portal Geledés. 2015.

DU BOIS, W. E. B. **As almas do povo negro.** Tradução de Alexandre Boide. Ilustração de Luciano Feijão. Prefácio de Silvio Luiz de Almeida. São Paulo: Veneta, 2021.

FANON, Frantz. **Pele Negra e Máscaras Brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador. EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes.** São Paulo: Ática, 1978.

FOUCAULT, Michel. “Aula de 17 de março de 1976”. In: **Em defesa da sociedade.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **ANGOLA "Houve independência mas não descolonização das mentes".** Lisboa: Acervo Público, Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2015.

HENRIQUES, Joana Gorjão. **Racismo em português: O lado esquecido do colonialismo.** 1o ed. Rio de Janeiro: Tinta-da-China Brasil, 2017.

MBEMBE, Achille. **Sair da Grande Noite: ensaio sobre a África descolonizada.** Portugal: Edições Pedagogo- LDA, 2014.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e Sentidos.** São Paulo: Ática, 1986.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB.** Niterói: EDUFF, 2004. p. 17-34.

MUONDO, Daniel Luciano; OLIVEIRA, Cirlene Aparecida Hilário da Silva. A educação pelos direitos humanos em Angola e a questão étnico-racial. **Revista Humanidades & Inovação,** Palmas, v. 8, n. 52, p. 176-188, 2021.

PINTO, João Paulo Henrique. **A identidade nacional angolana - definição, construção e usos políticos.** Dissertação – (Mestrado em História). Programa de Pós-Graduação em História, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales**. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 201-246.

SILVA, Antônio Carlos Matias da. Angola: história, luta de libertação, independência, guerra civil e suas consequências. **NEARI em Revista**, v. 4, n. 5, p. 1-15, 2018.

OUTRAS REFERÊNCIAS

JAMBA, Sousa. **O racismo em Angola**. Luanda: AngoNotícias, Seminário Angolense. 2004. Disponível em: <https://www.angonoticias.com/Artigos/item/553/o-racismo-em-angola>.

MCK, Rapper. **Na fila do banco**. YouTube, 18 de dezembro de 2011. 4min34s.

Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=fCIlok11Www&ab_channel=Angolaunderground. Acesso em: 19 out. 2023.

NOVO JORNAL. **Clarear o fenômeno do momento**: É um fenômeno que não é, de todo, novo entre nós. Dia 26 de Agosto de 2015.

Disponível em: <https://novojournal.co.ao/reportagem/detalhe/clarear-o-fenomeno-do-momento-7801.html>. Acesso em 27 de nov. 2023.

YANNICK, Afroman. **Musica realista**. YouTube, 2010. 6min41s.

Disponível em: <https://genius.com/Yannick-afroman-realista-lyrics>. Acesso em: 19 out. 2023.

Recebido em: 05/12/2024

Aprovado em: 13/05/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

EXTENSÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS EM PORTUGUÊS DE ANGOLA: UMA INCURSÃO DA VARIAÇÃO DIATÓPICA

PHONETIC-PHONOLOGICAL EXTENSIONS IN ANGOLAN PORTUGUESE: AN INCURSION OF DIATOPIC VARIATION

RESUMO: A língua portuguesa em Angola apresenta caráter pluricêntrico, com variações diatópicas e dialingual associadas ao contato linguístico. Com base em metodologia descritiva e dados quali-quantitativos, o texto analisa realizações fonéticas em diferentes zonas do país. Os resultados apontam, no Sul, alterações fônicas como *milhões* realizado como *miriões*; na Zona Leste, a omissão da vibrante múltipla sob influência do *cokwe*; no Norte, supressões, adições e modificações vocálicas, como *portanto* realizado como *portanti*; e, no Nordeste, sobretudo em áreas suburbanas de Luanda, a substituição do segmento [l] por [ɾ] ou [ʎ], como em *saldo*.

José Corindo Muaquixe

PALAVRAS-CHAVE: Português de Angola; Variação Diatópica; Fonética; Fonologia

ABSTRACT: Portuguese in the Angolan context has a pluricentric character, with diatopic and dialinguistic variation associated with language contact. Based on a descriptive methodology and quali-quantitative data, the text examines phonetic realizations in different regions of the country. The results indicate, in the South, phonetic alterations such as *milhões* realized as *miriões*; in the Eastern Zone, the omission of the multiple rhotic under the influence of *Cokwe*; in the North, vowel suppression, addition, and modification, as in *portanto* realized as *portanti*; and, in the Northeast, especially in suburban areas of Luanda, the substitution of the segment [l] by [ɾ] or [ʎ], as in *saldo*.

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

KEY WORDS: Portuguese of Angola; Diatopic Variation; Phonetics; Phonology

EXTENSÕES FONÉTICO-FONOLÓGICAS EM PORTUGUÊS DE ANGOLA: UMA INCURSÃO DA VARIAÇÃO DIATÓPICA

José Corindo Muaquixe¹

INTRODUÇÃO

A língua, compreendida como sistema que abriga variedades, variantes e dialetos, constitui objeto de investigação em diferentes campos da Linguística, como a Sociolinguística, a Linguística Histórica e a Psicolinguística, que examinam desde a estrutura interna até as funções sociais da linguagem. No âmbito da Sociolinguística, destaca-se a contribuição de William Labov a partir da década de 1960, ao afirmar que a língua exerce função social indissociável do contato com a cultura do meio em que se desenvolve, de modo que sua compreensão requer referência ao contexto sociocultural no qual se insere (TIMBANE, 2017).

Em Angola coexistem línguas africanas de origem khoisan, línguas associadas aos povos vátua e línguas de origem bantu, doravante línguas bantu. Essas línguas expressam identidades, culturas e tradições das diferentes etnias que compõem o espaço angolano. A língua portuguesa, doravante LP, em contato intenso com essas línguas africanas, apresenta variações nos planos fonético-fonológico, morfossintático e lexical, entre outros, ajustando-se às dinâmicas próprias do contexto angolano. Nesse quadro, o português falado em Angola configura um corpus linguístico próprio, cujas realizações se afastam do português padronizado, aqui referido como português padrão (PP).

As produções linguísticas do falante angolano articulam-se à sua gramática natural, estruturada a partir das línguas nativas, e envolvem com frequência a transferência de padrões gramaticais dessas línguas para o português, resultando no português angolano (PA). A pesquisa incide sobre a variação fonético-fonológica, por reconhecer que há marcas distintivas na pronúncia de determinadas palavras quando se comparam PA e PP. O objetivo consiste em discutir extensões fonético-fonológicas no PA, considerando variações sonoras e estruturais em relação ao PP, com vistas à compreensão da complexidade da LP em contextos diversos e ao reconhecimento da identidade linguística angolana.

A relevância do estudo reside no contributo para a discussão do português característico do contexto angolano, com ênfase nas diferenças diatópicas. Soma-se a isso o debate sobre a presença de marcas diatópicas que configuram o PA e sobre a formação de uma norma própria,

¹ Licenciado em Ensino de Língua Portuguesa, Escola Pedagógica da Lunda-Norte/Angola, Universidade Lueji A'nkonde (ULAN). josemuaquixe@gmail.com

resultante do contato entre as línguas nativas de Angola e o português, em tensão com a gramática do PP e com concepções normativas de correção.

Quanto à estrutura, a pesquisa organiza-se em três seções: (i) contextualiza o estudo, abordando a complexidade da situação linguística angolana, marcada pela coexistência de diversas línguas, pela herança do colonialismo português e pela ausência de políticas linguísticas equitativas. Essa seção fornece o enquadramento necessário para a compreensão das variações linguísticas observadas no PA, ao apresentar a diversidade linguística de Angola e a história das interações entre o português e as línguas africanas, explicando as características específicas do PA e as razões de suas diferenças em relação ao PP; (ii) descreve a metodologia adotada, contemplando os procedimentos de coleta, análise e discussão dos dados; (iii) apresenta os resultados da pesquisa, identificando alterações fonéticas decorrentes da influência das línguas locais e comparando a pronúncia de palavras por falantes de zonas urbanas e suburbanas, com destaque para diferenças relacionadas à ocorrência de vogais posteriores ou velares, à monotongação e à supressão de segmentos vocálicos. Ao final, são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas utilizadas.

SITUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ANGOLA

Do ponto de vista linguístico, conforme mencionado anteriormente, Angola constitui um mosaico que abriga diferentes grupos linguísticos de origem bantu, khoisan e vátua. Essa configuração explica a presença de diversas tradições, hábitos e práticas culturais no país. As línguas bantu (LB), no contexto angolano, correspondem majoritariamente àquelas que apresentam maior número de falantes e maior distribuição geográfica, razão pela qual são utilizadas em todo o território nacional. Na região étnica dos ovimbundos, predomina o umbundo; entre os ambundos, o kimbundo; entre os bakongos, o kikongo; entre os cokwes, a língua cokwe. Além dessas, falam-se nyaneka, helelo, kwanyama, oxindonga, entre outras línguas presentes em Angola.

As LB que compõem o mosaico linguístico angolano concentram-se em três zonas principais. A Zona H reúne províncias localizadas no Norte e no Nordeste de Angola; a Zona K engloba as províncias situadas no Leste e parte do sudeste do Bié; a Zona R envolve as províncias localizadas no Centro e no Sudeste do país (NTONDO, 2023). As línguas de origem khoisan são atualmente faladas em áreas associadas ao deserto do Kalahari, abrangendo territórios da Namíbia, Botsuana e África do Sul, e apresentam menor representatividade no conjunto linguístico da África Austral. Presume-se que os grupos khoisan em Angola estejam

localizados na região do Mupa, sob influência do grupo etnolinguístico ambó, e no baixo Cunene. Entre as línguas faladas por esses grupos destacam-se o kankala, associado aos bosquímanos, e o vakankala, associado aos hotentotes, que apresentam variantes como hotentote, kazama, kasekele e kwankala (UNDOLO, 2016). Em relação ao povo vátua, as línguas identificadas são o kwisi e o kwepe (ZAU, 2011).

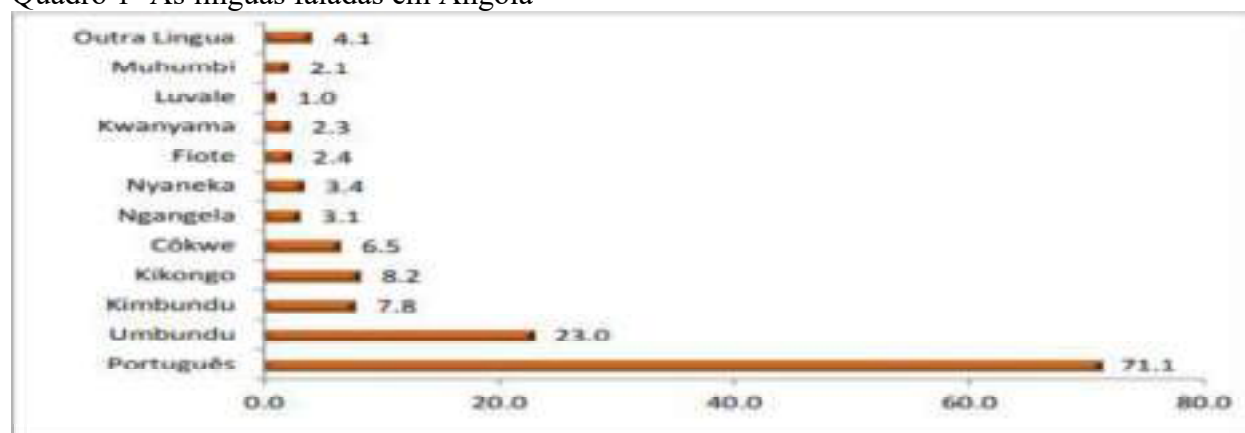
As línguas da etnia khoisan possuem número reduzido de falantes e, em consequência disso, há poucos registros que as descrevam no contexto angolano. Esse quadro as coloca em situação de vulnerabilidade, com risco de desaparecimento associado à ausência de incentivos, de políticas linguísticas e de publicações voltadas à sua preservação e difusão (SANTANA; TIMBANE, 2022). Como já destacado, as línguas de origem bantu, por estarem distribuídas em todas as regiões de Angola, constituem o conjunto linguístico mais numeroso do mosaico angolano.

Embora não exista consenso quanto ao número exato dessas línguas, Undolo (2016) cita Rendinha (1975), Kukanda (1986) e Fernandes e Ntondo (2002), que apontam a existência de nove línguas bantu amplamente reconhecidas em Angola — cokwe, kimbundo, kikongo, ngangela, nyaneka, helelo, kwanyama, oxindonga e umbundo. No mesmo debate, Lusakalalu (2005) defende a existência de 64 línguas no território angolano. O próprio autor aprofunda a discussão ao afirmar que a falta de investimento em estudos mais sistemáticos sobre as línguas presentes nas 18 províncias de Angola, bem como a dificuldade de delimitação entre língua e dialeto, constitui a base dessas divergências, sugerindo que o país possa abrigar mais de 100 línguas (UNDOLO, 2016).

Há, portanto, a coexistência de mais de uma centena de línguas faladas em Angola, algumas delas com reduzido número de falantes, o que contribui para a escassez de estudos aprofundados. Essa condição não invalida o reconhecimento dessas línguas como línguas efetivamente faladas no país. Nesse sentido, a UNESCO, por meio da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos de 1996, em seu artigo 10º, assegura que todas as comunidades linguísticas são iguais em direitos. Considerando a classificação regional das línguas africanas faladas em Angola, observa-se que, na província da Lunda Norte, são faladas mais de nove línguas da família bantu, a saber: cokwe, lunda, ciluba, ukhongo, matapa, holo, khari, bondo, bangala e musuco. Nesse contexto, o cokwe destaca-se como a língua mais falada, seguida pelo português, utilizado por cerca de 60% da população da província (INE, 2014). Além das línguas africanas, fala-se em Angola o português, que possui estatuto de língua oficial. O português é utilizado por mais da metade da população, cerca de 71%, com maior predominância nas áreas urbanas, nas

quais aproximadamente 85% da população faz uso da língua portuguesa, enquanto nas áreas rurais esse percentual alcança 49% (INE, 2014), conforme indicado no quadro a seguir:

Quadro 1- As línguas faladas em Angola



Fonte: INE (2014).

A ilustração acima denota que a LP sobrepuja todas as línguas africanas de Angola, é falada pela maioria da população angolana, correspondendo 71% de falantes. Ainda assim, a Lei nº32/20 que altera Lei nº17/16, no seu Art.º 16.º assegura a utilização línguas africanas de Angola no sistema de ensino, mas infelizmente não tem aplicação prática pela falta de políticas exatas, claras e precisas de ensino de línguas africanas de Angola.

Breve História da LP em Angola

A fixação da LP em Angola relaciona-se ao início da presença portuguesa no final do século XV, em 1482, quando uma comissão de colonizadores, chefiada pelo capitão Diogo Cão, desembarcou na foz do rio Congo, na região do atual Zaire. Cabe salientar que, no momento dessa chegada, Angola já se encontrava organizada em diferentes reinos, como o Reino do Congo, Ndongo e Matamba, entre outros, os quais dispunham de línguas próprias, além de hábitos e práticas culturais consolidadas. Os primeiros contatos estabelecidos pelos portugueses em Angola ocorreram com o Reino do Congo, e as ações iniciais do colonizador tiveram caráter comercial e diplomático, como a troca de mercadorias entre os dois povos. Assim, pode-se compreender que a presença portuguesa no território angolano, em um primeiro momento, não estava orientada para um projeto colonial sistemático; contudo, com o passar do tempo, foram sendo impostos hábitos e valores associados à cultura europeia às populações locais. Como observa Zua, “as trocas comerciais começaram a ganhar, ao lado de outros, a característica de um meio de imposição. A expansão dos interesses comerciais convertia-se, assim, num mecanismo

de colonização. Desta maneira, os interesses inicialmente identificados expandiram-se em outros menos pacíficos” (ZUA, 2022, p. 162).

Quando o território angolano ficou sob controle da administração colonial portuguesa, diversas práticas das populações locais passaram a ser consideradas ameaças à ordem estabelecida e, por isso, sofreram restrições. Para esse fim, tornou-se necessária a criação de leis e dispositivos normativos destinados a regular determinadas ações dos africanos, como, por exemplo, a proibição do uso das línguas africanas.

A supremacia de LP para com as demais línguas é tida como uma das consequências do regime colonial português que, pela sua força, implementou hábitos, costumes e, sobretudo, valores portugueses em detrimento dos hábitos e costumes e tudo que tem a ver com os angolanos. Pois, a colonização, em Angola, visava enraizar a civilização portuguesa, tal processo ocorreu com a presença do colono e tropa portuguesa em todo o território que hoje é Angola. Mas, as línguas africanas de Angola sobreviveram, mesmo sendo fortemente proibidas ao uso social, tal como espelhava o célebre Decreto 17.12.1921, de Norton de Matos (MUAQUIXE, 2022, p. 327-328).

Com a proclamação da independência, ocorrida em 1975, a LP passou a desempenhar, na atualidade, conforme o artigo 19º da Constituição da República de Angola (CRA), a função de língua oficial. Essa definição produziu implicações no que se refere à construção da língua de unidade nacional, na medida em que se estabeleceu o uso do português em todo o território angolano, enquanto as demais línguas ficaram restritas, em grande parte, às regiões de origem de seus falantes. Como a decisão de instituir a LP como língua oficial esteve mais associada a critérios de ordem política do que linguística, esse processo resultou no silenciamento ou no combate às LB, desconsiderando a realidade multilíngue de Angola e a necessidade de preservação e valorização dessas línguas no cotidiano do país. Após a oficialização da LP, não se consolidou uma política que promovesse maior equilíbrio entre a língua portuguesa e as LB no contexto angolano, à luz dos diferentes modelos de políticas linguísticas existentes, entre os quais se destacam:

- (a) A política linguística baseada no princípio de territorialidade, em que no mesmo território predominam duas ou mais línguas oficiais dependendo da região (exemplos de Canadá e Suíça);
- (b) A política linguística baseada na individualidade, pela qual o Estado reconhece no território várias línguas oficiais que são usadas pela administração e cada cidadão é livre para fazer a escolha da língua a usar (exemplos, da África do Sul, Tanzânia, Suazilândia, Quênia, República Democrática do Congo, etc.)
- (c) A política linguística baseada na coletividade, em que no determinado território há várias línguas dentre as quais se escolhe uma para ser oficial,

menosprezando as restantes faladas pela maioria. São exemplos de Moçambique, de Zimbábue e da Namíbia (TIMBANE, 2013, p.45).

Ajustar-se-ia, no contexto angolano, a primeira. Cada região de Angola, além de LP, tinha de ter uma das línguas africanas mais faladas como oficial, fato que permitiria a exploração e massificação de recursos linguísticos de Angola.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO: VARIAÇÃO LINGUÍSTICA

No que se refere à variação linguística, os postulados de Mingas (2004) indicam que ela decorre da dinâmica imposta pela própria sociedade, em função das necessidades comunicativas do cotidiano dos falantes. A língua constitui um sistema indissociável das sociedades que a utilizam e, à medida que essas sociedades se transformam, a língua acompanha tais mudanças, ajustando-se aos contextos de uso. No cenário angolano, a LP manifesta-se de acordo com as realidades socioculturais dos falantes, apresentando marcas características do contexto local, o que a distingue, nos planos fonético-fonológico, morfossintático, entre outros, da norma padrão do português europeu, ensinada nas escolas angolanas. Essa distinção se estabelece em um quadro marcadamente multilíngue, caracterizado pela confluência entre a LP e as línguas africanas faladas em Angola.

De modo geral, a variação linguística pode manifestar-se em diferentes níveis. Destacam-se a variação fonético-fonológica, relacionada à pronúncia das palavras; a variação morfossintática, associada à estrutura interna das palavras e das frases, bem como aos processos de formação e variação morfológica; a variação semântica, ligada aos sentidos das palavras e à interpretação das frases; e a variação lexical, relacionada à constituição do vocabulário (TIMBANE, 2013). As diferenças internas observadas na LP podem ser analisadas segundo distintas dimensões: a diatópica, referente aos fenômenos associados ao espaço geográfico, regional, local, urbano ou rural; a diastrática, vinculada aos usos da língua conforme os estratos sociais dos falantes; a diafásica, relacionada aos níveis de estilo, aos estilos funcionais e aos registros; e a diamedial, que diz respeito às especificidades linguísticas associadas ao meio de comunicação, entre outras (ENDRUSCHAT; RADEFELDT, 2015).

De acordo com Araújo,

A variação diatópica (do grego, *topos* = lugar), ou seja, está relacionado ao ponto de pesquisa e aos processos de reconhecimento da norma linguística de uso do que possa ser aceitável em relação à língua padrão em diferentes regiões ou lugares distintos. Ela nos possibilita através da fala identificar a origem de

uma pessoa através dos usos peculiares de padrões lexicais, entonações e, principalmente os traços fonológicos diferenciáveis (2019, p. 31).

Logo, o presente estudo realiza uma incursão voltada para a variação diatópica, considerando as particularidades regionais, históricas e culturais do contexto angolano. Ao analisar as diferenças linguísticas entre distintas regiões, torna-se possível compreender de forma mais precisa a identidade e a trajetória histórica dos falantes angolanos, bem como contribuir para a preservação e a difusão de sua diversidade linguística e para a compreensão das relações entre língua e sociedade. Ainda assim, observa-se no contexto angolano a incidência da dimensão dialingual que, segundo Guedes (2023), ocorre quando duas ou mais variedades linguísticas coexistem em uma mesma comunidade e são utilizadas em diferentes contextos sociais, podendo envolver línguas distintas ou variedades de uma mesma língua.

Essa dimensão relaciona-se a fatores históricos, como a colonização, as migrações e outros eventos históricos; a fatores sociais, como posição social, escolarização e profissão; e a fatores geográficos, como a distância entre comunidades, em um contexto marcado pela coexistência de duas ou mais línguas, pela diglossia e pelo multilinguismo. À luz do exposto, pode-se destacar que, no PA, predomina uma variação sociolinguística sustentada por diversos fatores extralinguísticos, como origem geográfica, status socioeconômico, escolarização, idade, sexo, redes sociais, mercado de trabalho e pertencimento étnico, entre outros (TIMBANE, 2013). Em consonância com Cunha e Cintra (2016), os falares do Leste, do Norte, do Sul e do Centro de Angola distinguem-se entre si, o que indica que o PA apresenta diferenças significativas conforme a região. Observam-se, igualmente, variações associadas ao nível de escolaridade, à classe social e aos usos individuais da fala e da escrita.

Transcrição fonética de alguns segmentos ao nível diatópico em PA

De acordo com Cunha e Cintra (2016, p. 43) “a transcrição fonética simboliza, na escrita, a pronúncia real de um som, usa um alfabeto especial, o alfabeto fonético”. Os sinais fonéticos são colocados entre colchetes. Ao nível do escopo fonético-fonológico, à semelhança de Angola, Timbane (2013) diz que a variedade do português de Moçambique (PM) apresenta no nível fonético uma característica das diferenças na pronúncia de palavras, que dizem respeito às variedades do PM, resultantes do contato ou influência linguística. É precisamente nessa perspectiva que se torna possível caracterizar o PA no plano fonético-fonológico.

Sob a ótica fonética, já existem estudos que descrevem e classificam os sons vocálicos e consonânticos do PA, distinguindo-os daqueles do PP. O sistema vocálico do PA apresenta

particularidades que se manifestam em diferentes segmentos. Observa-se, por exemplo, que a vogal central média [ɐ] não tende à redução, mantendo-se audível em realizações como ['kazɐ]. A vogal oral palatal aberta [ɛ] ocorre com maior frequência do que a palatal média, como em [be'leza]. A vogal oral palatal média [e] aparece, de modo recorrente, substituindo a vogal oral central fechada, como em [to'mati]. Quanto à vogal oral central fechada [i], embora haja casos de não realização, registram-se ocorrências em posição átona final, como em ['disi]. A vogal oral velar aberta [ɔ] mostra-se bastante frequente no PA, como em [a'vɔ], em detrimento da velar média [o], que, quando realizada, pode, em alguns contextos, ser substituída pela vogal velar fechada [u], como em [mo'rar]. Já a vogal nasal central média [ã] tende a comportar-se como uma vogal central aberta, como em [rekãtu] (UNDOLO, 2016):

Quadro 2- Sistema vocálico do PA

| Vogais orais | | | | | Vogais nasais | | | |
|-----------------|---------|----------|--------|----------|-----------------|---------|----------|--------|
| classificação | tónicas | exemplos | átonas | exemplos | classificação | tonicas | exemplos | átonas |
| central aberta | [a] | mala | [a] | mala | central aberta | [ã] | canto | ∅ |
| central fechada | ∅ | ∅ | [i] | filme | palatal média | [e] | pena | ∅ |
| palatal aberta | [ɛ] | medo | ∅ | ∅ | palatal fechada | [i] | pinto | ∅ |
| palatal média | [e] | merecer | ∅ | ∅ | velar média | [o] | corro | ∅ |
| palatal fechada | [i] | ninho | ∅ | ∅ | velar fechada | [u] | fundo | ∅ |
| velar aberta | [ɔ] | porta | ∅ | ∅ | | | | |
| velar média | ∅ | ∅ | [o] | morar | | | | |
| velar fechada | [u] | cume | [u] | bolo | | | | |

Fonte: Undolo (2016).

Quanto ao sistema consonântico, temos a destacar apenas a oral fricativa [ʃ], sublinhando de que ocorre em posição final da sílaba, quando aparece como a primeira de um vocábulo composto por duas ou mais sílabas, sofrendo a supressão para dar lugar ao ditongo [krej'ser]. Por outra, o PA, por incorporar certos segmentos das LB, existem consoantes nasais específicas do PA como, por exemplo, [ᵐb] – consoante nasal oclusiva surda bilabial [ᵐbãza], [nd] – consoante nasal oclusiva surda linguodental em [ndala], [ɳz] – consoante nasal constritiva fricativa surda linguodental em [ɳzaw], [ɳʒ] – consoante nasal constritiva fricativa surda palatal em [ɳʒiga] e [ɳg] – consoante nasal oclusiva surda velar em [ɳgoma] (UNDOLO, 2016):

Quadro 3- Sistema consonântico do PA

| Papel das cavidades bucal e nasal | | Orais [-nasais] | | | | | | Nasais [+nasais] | | |
|-----------------------------------|---|------------------------|--------------------|---------------------------------|--------------------|----------------------------------|--------------------|------------------------|-------------------|---------------------------|
| | | Oclusivas [-contínuas] | | Constritivas [+contínuas] | | | | Oclusivas [-contínuas] | | Constritivas [-contínuas] |
| Fricativas [-soantes] [-laterais] | | | | Laterais [+soantes] [+laterais] | | Vibrantes [+soantes] [-laterais] | | | | |
| Papel das cordas vocais | | Surdas [-sonoras] | Sonoras [+sonoras] | Surdas [-sonoras] | Sonoras [+sonoras] | Surdas [-sonoras] | Sonoras [+sonoras] | Sonoras [+sonoras] | Surdas [-sonoras] | Surdas [-sonoras] |
| Ponto ou zona de articulação | Labiais [+anteriores] [-coronais] | [p] | [b] | | | | | [m] | [ɱ] | |
| | Labiodentais [+anteriores] [-coronais] | | | [f] | [v] | | | | | |
| | Linguodentais [+anteriores] [+coronais] | [t] | [d] | [s] | [z] | | | | [ʃ] | [ʒ] |
| | Alveolares [+anteriores] [+coronais] | | | | | [θ] | [ð] | [n] | | |
| | Palatais [-anteriores] [+coronais] | | | [ç] | [j] | [ʎ] | [ʝ] | [ɲ] | | [ʝ] |
| | Velares [-anteriores] [-coronais] | [k] | [g] | | | | | | [ŋ] | |

Fonte: Undolo (2016).

Apesar da descrição do sistema vocálico e consonântico do PA que Undolo (2016) apresenta, é importante deixar claro que, mesmo assim, o PA, em princípio, apresenta diferenças internas, que podem ser mais ou menos profundas, ligadas ao espaço geográfico, ou variações diatópicas (falares locais, variantes regionais). Atenemos aos exemplos que acusam as diferenças internas de alguns segmentos em PA:

Quadro 4- Transcrição fonética de PA versus PP parte Leste de Angola

| Escrita literal | Transcrição PA | Transcrição PP |
|-----------------|----------------|----------------|
| Carro | [karu] | [ˈkavʊ] |
| Currículo | [kuˈrikulu] | [kuˈʝikulu] |
| Terra | [ˈterɐ] | [ˈteʁɐ] |
| Arroz | [ɐˈroz] | [aˈʁoz] |

As coisas

[aʃ 'kojzɐ]

[ɛʃ 'kojzɛ]

Fonte: Elaboração do autor.

No leste de Angola, em algumas zonas suburbanas, é tendencial a omissão da vibrante múltipla [ʁ] pela influência da língua mais falada, o cokwe. Observa-se esse fenómeno pela ausência desse segmento nessa língua e, em consequência, o falante apresenta dificuldades ao pronunciar tal segmento fônico, substituindo-o, na maioria dos casos, pela vibrante simples [r]. É fundamental sublinhar que essas palavras, no plano da escrita, são grafadas de forma adequada. Há, igualmente, tendência à supressão de alguns segmentos vocálicos na LP, como exemplificado em [aʃ 'kojzɐ] no PA e [ɛʃ 'kojzɛ] no PP.

Quadro 5- Transcrição fonética de PA versus PE parte sul de Angola

| <i>Escrita literal</i> | <i>Transcrição PA</i> | <i>Transcrição PP</i> |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| deixar | [nde'ʃɛr] | [dɛj'ʃar] |
| milho | ['mirju] | ['miɫu] |
| tomate | [to'mati] | [tu'mati] |
| livro | ['rivru] | ['livru] |
| mil | ['miri] | [miɫ] |

Fonte: Elaboração do autor.

No sul de Angola, os fenómenos descritos anteriormente são motivados pela influência da língua umbundo. A título de exemplo, observa-se que os sistemas vocálicos do PA e do PP apresentam uma particularidade de contraste. O segmento [o], que em determinadas palavras funciona como vogal alta no PP, no PA realiza-se como vogal média alta, como se verifica em *tomate*, pronunciado como [tu'mati] no PP e [to'mati] no PA. Esse fenómeno pode ser explicado por diferentes fatores, entre eles condicionantes históricos, geográficos, o contato linguístico e os próprios processos de mudança linguística.

Quadro 6- Transcrição fonética de PA versus PE parte Norte de Angola

| <i>Escrita literal</i> | <i>Transcrição PA</i> | <i>Transcrição PP</i> |
|------------------------|-----------------------|-----------------------|
| louvar | [lo'vɛr] | [lou'var] |
| loucura | [lo'kure] | [lou'kure] |
| pronúncia | [pro'nūsi] | [pru'nūsiɛ] |
| Coragem | [ko'rɛzi] | [ku'razɛj] |

Fonte: Elaboração do autor.

Como as línguas predominantes nesse território são isundi, civili, iwoyo, ikoci, entre outras, observa-se de forma recorrente a tendência de transferência de determinados segmentos dessas línguas para o português. As características gerais dessas línguas implicam influência fonético-fonológica, sobretudo na supressão, adição e alteração de alguns segmentos vocálicos na LP, resultando em processos como a monotongação. Exemplificam esse fenômeno as realizações de *louvar*, pronunciado como [lo'vɐɾ] no PA, em contraste com [lou'var] no PP, e *loucura*, realizado como [lo'kurɐ] no PA, em oposição a [lou'kure] no PP.

A respeito da alteração oral de segmento [ʒ] para [z] Sassuco considera que:

A consoante [ʒ] é não existente em kikongo, por conseguinte os falantes equivalem-na à consoante [z] mais próxima em termos das características. A passagem da fricativa palatal [ʒ] para a fricativa dental [z] chama-se a dentalização. Isso é verificado quando geralmente a consoante [ʒ] é seguida das vogais [i] e [e]. Nesse preciso caso, é de notar que o verdadeiro kikongo não possui o som [ʒ] (2022, p. 26).

Dado este fenômeno, é importante sublinhar que alguns falantes de português em Angola dificilmente escapam da transferência de estruturas gramaticais de suas línguas nativas para a LP, fato que propicia numa das particularidades do PA.

Quadro 7- transcrição fonética de PA versus PP parte Nordeste de Angola

| Escrita literal | Transcrição PA | Transcrição PP |
|-----------------|----------------|----------------|
| mais | [maʒ] | [mɔ:j] |
| beira | ['berɐ] | ['bɔ:jɐ] |
| saldo | ['sardu] | ['saɫdu] |
| balde | ['barde] | ['baɫdi] |
| soltura | [sor'turɐ] | [soɫ'turɐ] |

Fonte: Elaboração do autor.

Mingas (2000) diz que, no de nordeste de Angola, sobretudo, em Luanda, o segmento vocálico [ɔ] é substituído por [e]. Há, no entanto, no mesmo contexto em zonas suburbanas a tendência de alteração do segmento consonântico [l] por [r]. Diante dessa realidade, pretende-se dizer que as diferenças que o PA apresenta são causadas pelo contato que estabelece com as línguas africanas de Angola. Outrossim, no caso da realidade social, significa que mesmo nas escolas, por um lado, os alunos fazem uso de português precisamente diferente daquele que lhes é ensinado como imperativo, ajustado à realidade dos falantes europeus.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Tal como já mencionado, a presente pesquisa insere-se no campo da sociolinguística variacionista, que, segundo Freitag (2017), tem como base a proposta de William Labov voltada à explicação da covariação sistemática entre língua e sociedade. A metodologia da sociolinguística variacionista toma como foco a comunidade de fala, entendida não como um conjunto de falantes que utilizam exatamente os mesmos traços linguísticos, mas como um grupo que compartilha valores semelhantes associados aos usos da língua. Esses valores podem ser identificados por meio de julgamentos conscientes, positivos ou negativos, atribuídos aos usos linguísticos em determinado tempo e espaço social (FREITAG, 2017).

A análise da variação fonético-fonológica do PA tem como objetivo evidenciar o panorama linguístico efetivo da LP no contexto angolano, de modo a fundamentar a necessidade de refletir sobre a adoção de uma norma linguística contextualizada. Nessa direção, a investigação adota uma metodologia descritiva, apoiada em dados quali-quantitativos, para examinar as diferenças internas associadas às variações diatópicas, regionais e sociais, bem como à complexidade dos processos de mudança que caracterizam o PA. O enfoque recai sobre o plano fonético-fonológico, entendido como diretamente vinculado à cultura e aos usos concretos da língua falada no cotidiano dos falantes angolanos. Além disso, o trabalho recorre a bibliografia especializada como suporte teórico e analítico, descrevendo, nos níveis fonético e fonológico, os segmentos característicos do PA em diferentes regiões de Angola, com o objetivo de dialogar criticamente com as interpretações já propostas por outros autores sobre o tema.

Contextualização do estudo e amostra

Ao longo da investigação, para a coleta de dados, nos foram úteis as gravações disponíveis na internet sobre os discursos feitos por 2 deputados na Assembleia Nacional de Angola, com idade compreendida entre os 40 a 45 anos de idade, e aplicação de textos a ser lidos por 45 cidadãos da província da Lunda Norte em zonas suburbanas e urbanas com idade compreendida entre os 14 a 30 anos de idade, perfazendo um número total de amostra de 47. No que diz respeito aos deputados à Assembleia Nacional, 1 apresenta o nível acadêmico de licenciado e outro de mestre, enquanto que os 45 inquiridos possuem o nível acadêmico que varia entre 9ª classe, técnico médio e licenciados:

Quadro 8- Caracterização da amostra

| Faixa etária | N.º de informantes por gênero | | Proveniência/Zona | Habilitações literárias |
|------------------|-------------------------------|---|-------------------|-------------------------|
| | M | F | | |
| Deputados | | | | |

| | | | | |
|---------------------------------|----|----|-------------------------------------|-----------------|
| 45 | 1 | 0 | Cabinda/zona urbana | Licenciado |
| 40 | 1 | 0 | Namibe/zona urbana | Mestre |
| Sub total | 2 | 0 | | |
| Citadinos da Lunda Norte | | | | |
| 14 -18 | 7 | 3 | Lunda-Norte/Zona suburbana e urbana | 9ª Classe |
| 19-23 | 5 | 17 | Lunda-Norte/Zona suburbana e urbana | Técnicos médios |
| 24-30 | 6 | 7 | Lunda-Norte/Zona suburbana e urbana | Licenciados |
| Sub total | 18 | 27 | | |
| Total | | | 47 | |

Fonte: Elaboração do autor.

Para apresentação de dados, codificamos dados de gravações, os discursos dos deputados, como Discurso 1 (D1) e Discurso 2 (D2). E, por outra, o que diz respeito aos testes lidos pelos cidadãos, foram apresentados em gráficos.

APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados da presente pesquisa estão divididos em duas (2) formas. A primeira tem a ver com as gravações de intervenções de deputados na Assembleia Nacional, essa opção é justificada por se acreditar que possuem conhecimento explícito do português, fazem emprego de um português baseado na norma padrão do PE, logo, foi a nossa intenção explorar as formas como pronunciam as palavras e analisar a dimensão oral de LP. A segunda leva a cabo os testes com perguntas previamente formuladas, aplicadas aos cidadãos da Lunda Norte, provenientes de diferentes zonas (urbanas e suburbanas), para equilibrar a nossa pesquisa.

Resultado das Gravações

Quanto às gravações dos discursos, tal como já foi dito, codificamos duas em D1 e D2, temos recortes como:

A construção da estrada Moçâmede Virei obra paralisada vem a costar no OGE desde dois mil e catorze até hoje, e naquela altura o governo já tinha disponibilizado oito mil mirões e duzentos e cinquenta mirões que governantes larápios desviaram (...) (D1).

De acordo com o recorte acima, durante D1 é o deputado que altera as unidades fônicas em palavras sublinhadas tal como podemos ver em:

Moçâmedes> Moçâmedeø -----> [mo'sɛmede];

Paralisada>pararizada-----> [pærɐrizədə];

Milhões >miriões----->[mi'riõj].

Penso que o problema aqui é do conhecer o sinónimo das palavras, **portanti**, **debutadi** (...), no fim, tenho aqui um dicionário entra em **contacti** comigo, vou oferecer-lhe. Em visitas de constatação ou auscultação promovida pelos debutados (...) enquanto **deputadi** do povo recuso-me a olhar na insalubridade e insensibilidade deste orçamento quando vejo a **locura** do orçamento para o Gabinete da Vice Presidente da República ser quase o mesmo que o orçamento de projecto de combate à malária e quase três vezes maior da **provínci** de Kwando Kubango(...) (D2).

No tocante ao recorte acima, D2 é o deputado que suprime e altera algumas unidades fônicas em palavras sublinhadas, fenómeno motivado pela influência de línguas predominantes neste território (isundi, civili, iwoyo, ikoci entre outras), sendo proveniente do Norte de Angola, concretamente em Cabinda, tal como podemos ver em:

Portanto>portanti-----> [por'tẽti];

Contacto >contacti----->[kõ'takti];

Deputado>deputadi-----> [depu'tadi];

Loucura>Locura-----> [lo'kure];

Província>provínci-----> [pro'vĩsi].

Resultado dos testes aplicados aos munícipes da Zona Leste, designadamente Lunda Norte:

Optamos por testar textos a ser lidos por utentes na Lunda Norte, divididos em seguintes zonas:

a) ZONA SUBURBANA

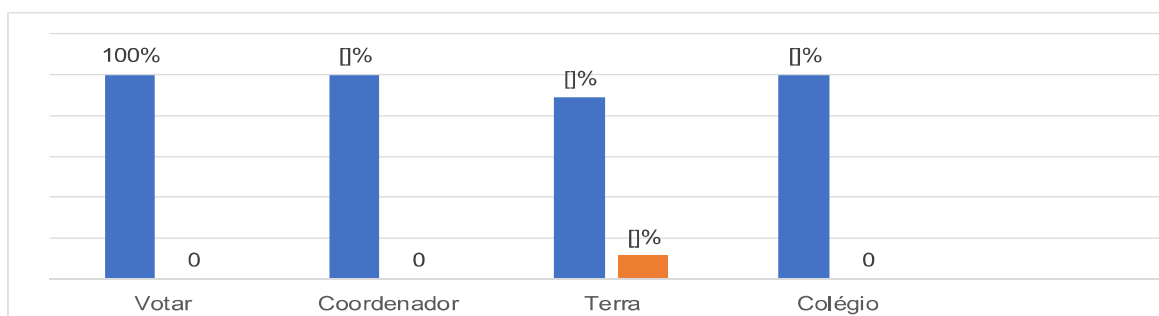
Principais perguntas e respetivas respostas:

1-Leia as seguintes frases:

- a. No ano de 2027 vou **votar**.
- b. Este é o **coordenador** desta atividade.
- c. Nasci nesta **terra**.
- d. Os meus filhos estudam neste **colégio**.

A aplicação desta questão esteve consubstanciada na exploração da forma fônica de alguns segmentos que essencialmente estão em palavras sublinhadas e tivemos resultados no seguinte gráfico:

Gráfico 1- Ocorrência de vogais posteriores ou velares e a monotongação.



Fonte: Elaboração do autor.

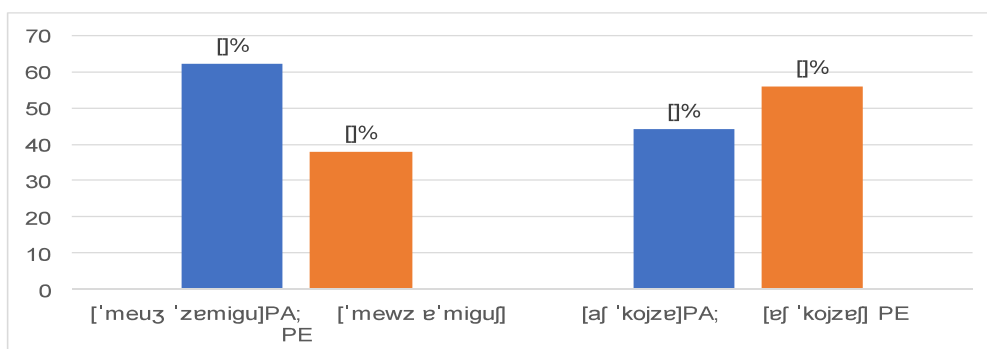
No que toca à ocorrência de vogais posteriores ou velares e à monotongação, na zona suburbana, na primeira frase, 100% dos testados pronunciou a palavra [vo'tar] PA, diferenciando-se de [vu'tar] em PP, na segunda, 100% pronunciou [kordenɐ'dor] PA diferente de [kuurdiɲɐ'dor] em PP, na terceira, 88,8% pronunciou ['tɛrɐ] PA diferenciando de 11,1% que pronunciou ['tɛrɐ] em PP e, no entanto, na quarta frase, 100% dos testados apresentam tendência da monotongação em [ko'leʒu] PA diferenciando de [ku'leʒiu] PP.

2- Faça leitura nas frases abaixo:

- a. Estes são os meus amigos.
- b. As coisas não são feitas assim.

Neste texto, analisamos a tendência de supressão de alguns segmentos vocálicos em LP, onde obtivemos um resultado unânime, como se vê nos recortes abaixo:

Gráfico 2- Supressão de alguns segmentos vocálicos.



Fonte: Elaboração do autor.

Sobre a supressão de alguns segmentos vocálicos, na primeira frase, 62% pronunciou ['meuz 'zɛmigu]PA diferindo de 38% que pronunciou ['mewz v'migu] PP e, na segunda frase, 44% pronunciou [af 'kojzɛ]PA diferindo de 56% que pronunciou [ɛf 'kojzɛ] em PP.

b) ZONA URBANA

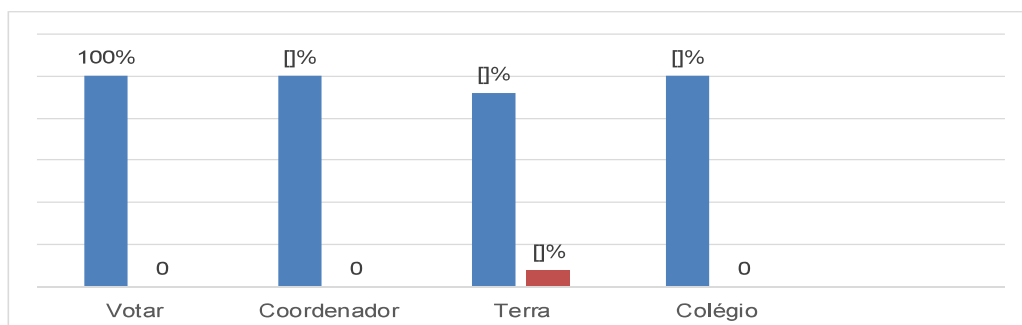
Principais perguntas e respetivas respostas:

1-Leia as seguintes frases:

- a. No ano de 2027 vou **votar**.
- b. Este é o **coordenador** desta atividade.
- c. Nasci nesta **terra**.
- d. Os meus filhos estudam neste **colégio**.

À semelhança do que já antes avançamos, para a zona urbana tivemos as seguintes respostas:

Gráfico 3- Ocorrência de vogais posteriores ou velares e a monotongação.



Fonte: Elaboração do autor.

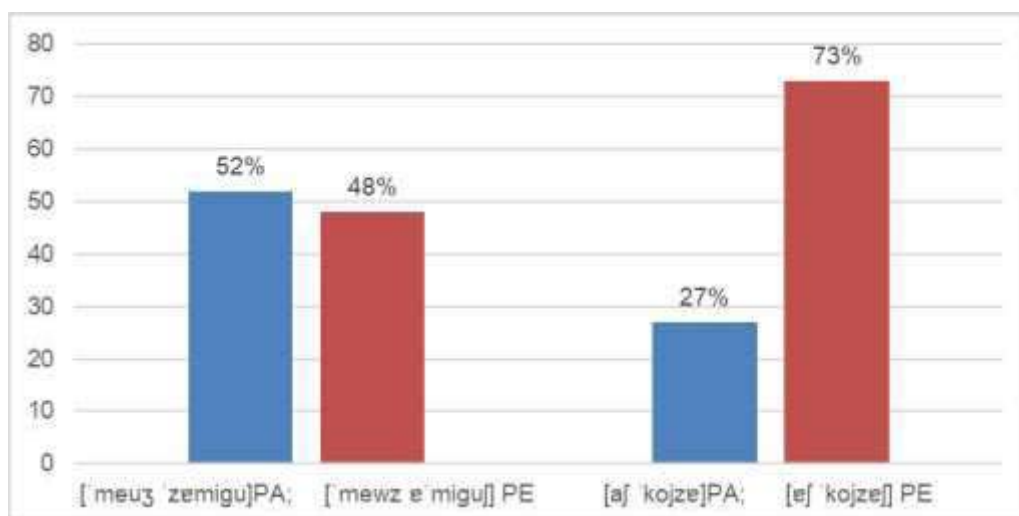
À semelhança da questão aplicada à zona suburbana, na zona urbana, na primeira frase, 100% dos testados pronunciou a palavra [vo'tar] PA, diferindo-se de [vu'tar] em PP, na segunda, 100% pronunciou [kordɛnɛ'dɔr] PA diferente de [kuurdɛnɛ'dɔr] em PP, na terceira, 92% pronunciou ['tɛɾɐ] em PP, diferindo de 8% que pronunciou ['tɛrɐ] PA e, no entanto, na quarta, frase 100% dos testados pronunciou [ko'leʒiu] PA, diferindo de [ku'leʒiu] PP.

2- Faça leitura nas frases abaixo:

- a. Estes são os meus amigos.

b. As coisas não são feitas assim.

Gráfico 4- Supressão de alguns segmentos vocálicos.



Fonte: Elaboração do autor.

Sobre a supressão de alguns segmentos vocálicos, na primeira frase, 52% pronunciou ['meuz 'zɛmigu] PA, distinguindo-se de 48% que pronunciou ['mewz ɐ 'miguʃ] PE e, na segunda frase, 27% pronunciou [aʃ 'kojzɛ] PA, distinguindo-se de 73% que pronunciou [ɐʃ 'kojzɛʃ] em PE.

Discussão dos resultados das gravações, testes aplicados e dados bibliográficos

As línguas são, naturalmente, sistemas em constante transformação no interior das sociedades. No que se refere à evolução ou às mudanças pelas quais uma língua passa, Calvet (2022) argumenta que esse processo ocorre por meio de suas estruturas internas, dos contatos que estabelece com outras línguas e das atitudes linguísticas dos falantes. O PA insere-se nesse quadro, uma vez que o falante angolano faz uso de uma LP distinta daquela empregada pelo falante europeu, conforme assinala o próprio Calvet (2022). O português, ao entrar em contato com línguas faladas em Angola, como cokwe, kimbundo, isundi, civili, iwoyo, nyaneka, helelo, kwanyama, oxindonga, umbundo, entre outras, passou a apresentar características próprias, diferenciando-se daquele falado no território europeu.

Os dados provenientes das gravações e das entrevistas evidenciam traços característicos da LP utilizada pelos angolanos, cujos falares refletem práticas culturais, hábitos e marcas indissociáveis do português em Angola. Essas realizações linguísticas articulam-se diretamente

com o que Martinet (2014) descreve ao afirmar que as línguas se transformam ao longo do tempo para se ajustarem às necessidades comunicativas de seus falantes.

A respeito dos dados obtidos,

o contacto das línguas bantu com o português no mesmo território, nos mesmos grupos sociais ou ainda na mesma força social oferecem uma cedência de uma ou outra palavra, de um sotaque ou outro culminando com contacto de culturas que afetam em grande medida a estrutura de cada uma das línguas em contacto (SASSUCO, 2022, p.15).

No que diz respeito às gravações, as marcas denotadas D1 e D2 são resultantes do contato que o português estabelece com as línguas nativas precisamente naquelas regiões linguísticas.

Sobre os testes aplicados na Zona Suburbana, somos a sublinhar que as línguas africanas de Angola são mais faladas e fomentadas em zonas rurais como também suburbanas. Por conseguinte, as marcas colhidas nos testes aplicados na zona suburbana são consequência do contato entre o português e a língua nativa majoritária “cokwe”, as duas línguas convivem no mesmo território. Por isso é tendencial a omissão da vibrante múltipla [ʁ] pela ausência deste segmento na língua cokwe e, com efeito, o falante apresenta dificuldades ao pronunciar esse segmento fônico, substituindo-o, nas palavras, na sua maioria, pela vibrante simples [r].

O fenômeno de não pronunciamento de vogais posteriores ou velares em palavras, quer na zona urbana como também suburbana, é justificado na medida que tivemos, na primeira frase, 100% dos testados pronunciou a palavra [vo'tar] PA, na segunda, 100% pronunciou [kordenɐ'dor] PA, na terceira, 88,8% pronunciou ['terɐ] PA diferindo de 92% pronunciou ['teʁɐ] em PP, na zona urbana. Este último fenômeno nos fez induzir que a omissão da vibrante múltipla [ʁ] incide mais na zona suburbana. Outrossim, há tendência de monotongação em [ko'leʒu] PA, diferindo de [ku'leʒiu] PE, em zona suburbana. Sobre a supressão de alguns segmentos vocálicos, quer na zona urbana como suburbana, existe esta tendência. Os utentes que compõem a nossa amostra, residentes na zona suburbana ou urbana, dificilmente escaparam das marcas do PA, assim sendo, alguns fenômenos que ocorreram na zona suburbana foram igualmente demarcados na zona urbana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação com as variedades africanas do português constitui tópicos que servem de escopo de abordagens de diferentes estudiosos, trata-se de assuntos que se vêm mostrando cada vez mais presentes no campo dos estudos linguísticos. Considerando as especificidades da

variedade angolana, apesar de a sua norma, por razões óbvias, estar em construção, vários estudiosos fundamentam sobre, com evidências, a existência do PA. Esses assinala haver distanciamento entre o PA e PP, do mesmo modo, corroboram justamente no que diz respeito à confluência multiétnica, multicultural e multilingue que o mosaico angolano apresenta. Logo, já é um fato comprovado por diferentes autores que a variedade do português falado no território angolano tem características próprias, no nível fonético-fonológico, morfossintático, lexical, entre outras áreas de estudos da língua.

A nossa pesquisa prendeu-se sobre o estudo das extensões fonético-fonológicas do português em Angola, sobre as quais fizemos descrição das marcas peculiares do PA que se distanciam do PE. Assim sendo, predominam no PA diferenças regionais notórias no Leste, Sul, Norte e Nordeste de Angola, resultantes de contato que a LP estabelece com as línguas africanas ou nativas de Angola e refletindo a cultura, hábitos e marcas indissociáveis às línguas africanas de Angola. Os principais resultados da presente pesquisa asseguram que na Zona Sul de Angola algumas palavras alteram as suas unidades fônicas como, por exemplo, a metátese em paralisada > pararisada [pə'rɛrɪzədə]; milhões > miriões [mi'riõʃ]; deixar > ndexar [nde'ʃɛɾ]; dizer > ndizer [ndi'zɛɾ]. Na Zona Leste, em algumas zonas suburbanas, é tendencial a omissão da vibrante múltipla [ʀ] pela influência da língua mais falada (cokwe) e pela ausência deste segmento nesta língua, com efeito, o falante apresenta dificuldades ao pronunciar esse segmento fônico, substituindo-o nas palavras, na sua maioria, pela vibrante simples [r]. Ainda assim, a pronúncia de vogais posteriores ou velares em palavras como votar, coordenador, colégio funciona no PP do que no PA. E, no entanto, podemos destacar a ocorrência da monotongação em colégio [ko'leʒu] PA [ku'leʒiu] PP.

Na Zona Norte, é tendencial a transferência de alguns segmentos ou estruturas das línguas predominantes nesse território (isundi, civili, iwoyo, ikoci, entre outras) para o português. As características gerais, no nível fonético-fonológico, recaem sobretudo na supressão, adição e alteração de segmentos vocálicos, como em portanto > portanti [por'tɛ̃ti] e deputado > deputadi [depu'tadi]. Na Zona Nordeste de Angola, sobretudo, em Luanda, há, em zonas suburbanas, tendência de alteração do segmento consonântico [l] por [r] como, por exemplo, em saldo > ['sardu] PA > ['saɫdu] PP, balde > ['bardi] PA > ['baɫdi] PP. Portanto, dada a relevância da temática do PA ao nível de extensões fonético-fonológicas, e sendo que as extensões fonético-fonológicas em PA são fenômenos complexos que estão relacionados a uma série de fatores como, por exemplo, o contato linguístico entre o português e as línguas nativas de Angola, o presente estudo deve ser compreendido como contributo que visa discutir o português falado em Angola, ou apontar para a necessidade de se refletir sobre as marcas que a LP tomou no contexto

angolano e se pensar, futuramente, numa norma contextualizada. Ademais, considerando a busca de desvendar as nuances dos fenômenos linguísticos no contexto angolano, deixamos o presente estudo em aberto para a futura exploração e compreensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Risonilde Clementino de. **Apagamento da Oclusiva Dental /d/ no Morfema {-ndo} Formador de Gerúndio na Fala Envireense**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma Introdução Crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2022.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Breve Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro - RJ - Brasil: Lexikon Editora Digital. 7ªed, 2016.

ENDRUSCHAT, Annette; RADEFELDT, Jürgen Schmidt. **Introdução Básica à Linguística do Português**. Lisboa: Edições Colibri, 2015.

FREITAG, Raquel Meister Ko. **Documentação Sociolinguística coleta de dados e ética em pesquisa**. São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

GUEDES, Regis José da Cunha. Variação no léxico do português falado por indígenas também da terra indígena Turé-Mariquita. **Revista Moara**, n. 65, p. 184, 199, 2023.

INE (Instituto Nacional de Estatística). **Resultados Definitivos Recenseamento Geral da População e Habitação de Angola-2014**. Luanda-Angola: INE, 2016.

MARTINET, André. **Elementos de Linguística Geral**. Lisboa: Clássica Editora, 2014.

MINGAS, Amélia Arlete. **Interferência do Kimbundo no Português Falado em Luanda**. Luanda: Caxinde Editora e Livraria, 2000.

MINGAS, Amélia Arlete. A língua portuguesa em Angola. **Actas do XX Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística**. Lisboa: Associação Portuguesa de Linguística, 2004. p. 73–77.

MUAQUIXE, José Corindo. Consciência Linguística em Cokwe: estudo realizado aos munícipes da Zona 1 da Centralidade do Musungue/Dundo (Angola). **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, vol.2, n.º 1, p. 325-345, 2022.

NTONDO, Zavoni. **Manual de Linguística Bantu**. Luanda: Mayamba Editora, 2023.

SANTANA, Yuran Fernandes Domingos; TIMBANE, Alexandre António. Evidências Sociolinguísticas da Variedade Angolana do Português e o Combate ao Preconceito Linguístico. Alexandre António Timbane, Daniel Peres Sassuco, Márcio Edu da Silva Undolo [Org.]. **O Português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**, São Paulo, Florianópolis: Opção Editora, 2022, p. 54-80.

SASSUCO, Daniel Peres. Problemática de Contato das Línguas Bantu de Angola e o Português: um olhar sobre o contato fonético-fonológico. Alexandre António Timbane, Daniel Peres Sassuco, Márcio Edu da Silva Undolo [Org.]. **O Português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**, São Paulo, Florianópolis: Opção Editora, 2022, p. 14-42.

TIMBANE, Alexandre António. A variação linguística do português moçambicano: uma análise sociolinguística da variedade em uso. **RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa**, vol. 32, n. 32, p. 19–38, 2017.

TIMBANE, Alexandre António. **A Variação e Mudança Lexical da Língua Portuguesa em Moçambique**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - UNESP, Araraquara (SP), 2013.

UNDOLO, Márcio. **A Norma do Português em Angola: Subsídios para seu Estudo**. Caxito: ESP-Bengo, 2016.

ZAU, Domingos Gabriel Dele. **A língua portuguesa em Angola: um contributo para o estudo da sua nacionalização**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade da Beira Interior (UBI), Covilhã, 2011.

ZUA, Dorivaldo Alfredo. A Influência da Guerra Civil Angolana na Hegemonia do Português no Século XXI. Alexandre António Timbane, Daniel Peres Sassuco, Márcio Edu da Silva Undolo [Org.]. **O Português de/em Angola: peculiaridades linguísticas e a diversidade no ensino**, São Paulo, Florianópolis: Opção Editora. 2022, p. 160-173.

Documentos

ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Edição Especial Actualizada. Luanda: Editora Lexdata - Sistemas e Edições Jurídicas, Lda, 2022.

ANGOLA. Lei nº 32/20, de 12 Agosto: **Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino**. Diário da República. I Série – N. 123.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**, 1996.

Recebido em: 24/03/2025

Aprovado em: 17/06/2025

ANÁLISE DO DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL: AS REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA NOS MATERIAIS PARADIDÁTICOS



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Susanne Guimarães Fialho

ANALYSIS OF DISCOURSE IN CHILDREN'S LITERATURE: REPRESENTATIONS OF AFRICA IN PARADIDACTIC MATERIALS

RESUMO: O artigo examina as representações de África em materiais paradidáticos da literatura infantil e seus efeitos na construção identitária das crianças. Parte da constatação de que, no Brasil, obras voltadas ao público infantil reproduzem estereótipos ou invisibilizam sujeitos com tons de pele não brancos, enquanto produções africanas se afirmam como espaço de valorização cultural. A pesquisa segue abordagem qualitativa, baseada na análise do discurso de orientação foucaultiana, articulada à Análise de Conteúdo de Bardin, em comparação entre obras brasileiras e africanas. Os resultados apontam que os livros brasileiros se estruturam em lógica reparatória, enquanto os africanos promovem afirmação dos sujeitos, evidenciando diferenças nos discursos sobre pertencimento e diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura para Crianças; Paradidáticos; Representações de África; Identities; Análise do Discurso

ABSTRACT: The article examines representations of Africa in supplementary children's literature and their effects on children's identity formation. It starts from the observation that, in Brazil, books aimed at young readers reproduce stereotypes or render non-white subjects invisible, while African-produced literature asserts itself as a space of cultural valorization. The study adopts a qualitative approach grounded in Foucauldian discourse analysis, combined with Bardin's Content Analysis, through a comparison of Brazilian and African works. The findings indicate that Brazilian books largely follow a reparative logic, whereas African books promote the affirmation of subjects, revealing significant differences in discourses on belonging and diversity.

KEY WORDS: Children's Literature; Supplementary Educational Materials; Representations of Africa; Identities; Discourse Analysis

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

ANÁLISE DO DISCURSO NA LITERATURA INFANTIL: AS REPRESENTAÇÕES DE ÁFRICA NOS MATERIAIS PARADIDÁTICOS

Susanne Guimarães Fialho ¹

INTRODUÇÃO

A literatura destinada ao público infantil e a linguística possuem relações passíveis de serem compreendidas e analisadas. Os livros destinados ao público infantil não são apenas ferramentas para estimular a imaginação, mas também desempenham um papel crucial na aquisição e desenvolvimento da linguagem. A linguística pode ajudar a entender como as crianças internalizam estruturas gramaticais, vocabulário e fonética por meio da leitura. Além disso, histórias bem construídas respeitam princípios da psicolinguística, tornando a aprendizagem mais intuitiva. Por outro lado, a literatura destinada ao público também reflete aspectos sociolinguísticos, como variações regionais, dialetos e até a forma como diferentes comunidades enxergam o idioma. Alguns autores fazem uso proposital de variantes linguísticas para reforçar identidade cultural e acessibilidade da leitura.

Deste modo, os materiais paradidáticos de literatura destinada ao público infantil desempenham um papel crucial na formação da visão de mundo das crianças, contribuindo para a construção de identidades e percepções culturais. Dentro desse contexto, as representações de África nesses materiais são especialmente significativas, pois moldam a compreensão dos leitores sobre a história, cultura e diversidade deste continente. No entanto, os paradidáticos utilizados em grande parte das escolas brasileiras ainda carregam limitações quanto aos modos como as pessoas de diferentes tons de pele não brancos são representados, notadamente os modos como se percebe a representatividade negra, muitas vezes reforçando estigmas ou protagonizando personagens com tons de pele branca, situadas em universos espaços de poder que não se verificam no cotidiano (CAMPELLO; SILVA, 2018; GOMES; SILVA; PEREIRA, 2023; FARIAS, 2018). ²

¹ Professora Polivalente do Ensino Fundamental - Séries Iniciais no ISO Colégio e Cursos (João Pessoa/PB). Docente do Centro Universitário da Paraíba – UNIESP, no Curso de Licenciatura em Pedagogia (João Pessoa / PB); Graduada em Pedagogia (2011) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú; Especialista em Psicopedagogia, Neuropsicopedagogia (Faculdade Metropolitana/2021); Educação 4.0: O aluno como protagonista (Faculdade Descomplica/2022) e Especialização em Inovação no Ensino Superior (UNIESP/2025). Terapeuta/Aplicadora ABA. sufialho.33@gmail.com

² Utilizo a expressão “tons de pele não brancas” devido aos diálogos com pessoas de diferentes setores dos movimentos sociais negros baianos e paulistas, em que estes discutem sobre os problemas existentes na identificação do Brasil como país habitado apenas por negros e brancos. Esta divisão, clássica até recentemente nos discursos dos movimentos sociais negros, gerou uma exclusão tácita e invisibilização das pessoas com tons de peles mais escuros, mesmo nas políticas ditas afirmativas. Em outras palavras, há um problema que vem sendo identificado atualmente de que conceituar todas as pessoas não brancas pela categoria “negro” é considerar como excluídos em pé de

De outra parte, Tutikian (2020) demonstra que autores de países africanos estruturaram suas narrativas para o público infantil como ferramentas de formação política e cultural, articulando oralidade, ancestralidade e denúncia das opressões coloniais, o que resultou em um modelo literário comprometido com a valorização das epistemologias existentes em África. Já no Brasil, como analisa Farias (2018), a literatura destinada ao público infantil por muito tempo foi marcada pela invisibilização dos sujeitos com tons de pele não brancos ou por sua recorrente associação à subalternidade e à caricatura, sendo apenas nas últimas décadas que se observa a consolidação de produções voltadas às representações mais respeitosas, e à inclusão identitária.

Ou seja, enquanto a literatura destinada ao público infantil, produzida em diferentes países do continente africano, emerge de um contexto de luta pela independência e reconstrução de identidades apagadas pelo colonialismo, assumindo desde sua origem um caráter afirmativo e formativo, a literatura dita antirracista brasileira surge de forma reativa, como resposta às ausências e representações estigmatizadas dos sujeitos com tons de peles não brancos nos livros voltados para o público infantil. Assim, a literatura destinada ao público infantil, produzida em diversos países do continente africano, atua a partir de pedagogias diversas, que preconizam pela afirmação dos sujeitos, ao passo que a literatura voltada ao público infantil no Brasil ainda caminha majoritariamente por uma perspectiva da correção, enfrentando os limites impostos por um sistema editorial e educacional estruturado sob a lógica de uma África una, homogênea e indistinta. Diante disso, questionou-se: quais discursos de identidade são construídos na literatura destinada ao público infantil no continente africano e na literatura dita antirracista brasileira, e como expressam diferentes modos de pertencimento e afirmação no contexto da infância?

A análise do discurso aplicada à literatura destinada ao público infantil permite investigar de que maneira “África” é retratada e quais discursos são predominantes nessas narrativas. Muitas vezes, essas representações são atravessadas por estereótipos, simplificações ou ausências que impactam a construção da identidade das crianças com tons de peles não brancas. Ao estudar os materiais paradidáticos por meio da perspectiva discursiva, é possível identificar padrões de linguagem, escolhas temáticas e estruturas narrativas que reforçam ou contestam determinadas representações sobre África. Entretanto, essas representações nem sempre são neutras ou plurais. Muitas obras apresentam discursos que reforçam estereótipos, simplificações ou abordagens que jogam as diferenças para o exótico e extemporâneo, impactando a construção das identidades no âmbito da cultura por parte dos leitores. A ausência de narrativas que valorizem a multiplicidade

igualdade todas as pessoas mestiças, seja aqueles com tons de peles próximas ao padrão branco, seja aqueles com tons mais retintos. Os “retintos” sofrem maior exclusão no Brasil, sobretudo devido aos trabalhos de Oracy Nogueira (1998; 2007), que indicou ser o país pautado pelo preconceito da marca, diferente daquela existente dos EUA, em que o preconceito se pauta pela origem.

das culturas existentes nos povos que habitam o continente africano pode levar à perpetuação de visões distorcidas, limitando o reconhecimento da riqueza e da complexidade do continente. A isto deve-se acrescentar também a questão da insistência com que diferentes paradidáticos, apresentam o continente africano como dotado de uma homogeneidade e cultura únicas, como se em África não houvessem perto de três mil línguas, faladas por igual variedade de povos. Tal questão é fundamental de se compreender, o que nos faz também indagar sobre as razões de como o continente é apresentado nos paradidáticos ditos antirracistas. Por qual motivo eles se fundam em afirmar termos como “cultura africana”, “povo africano” ou “identidade africana”?

O problema central reside na análise crítica das representações discursivas de África nos materiais paradidáticos da literatura infantil. A partir da abordagem da Análise do Discurso, tomando a investigação desses textos como construtores de sentidos sobre identidade, história e cultura, identificando padrões linguísticos e ideológicos subjacentes. Assim, esta investigação se propôs a contribuir para um debate mais amplo sobre a necessidade de narrativas mais plurais e representativas no ensino e na literatura voltada ao público infantil. Através da análise de textos e imagens, foi possível verificar a presença de discursos hegemônicos, com jargões produzidos no contexto do imperialismo ou análogos, contribuindo para um debate mais amplo sobre a importância de uma abordagem mais plural e representativa na educação infantil.

Os métodos e objetivos

Este artigo buscou analisar a relação entre literatura destinada ao público infantil, identidade e materiais paradidáticos sob a perspectiva da Análise do Discurso. Através dessa abordagem, pretendeu-se investigar como as narrativas destinadas ao público infantil constroem sentidos sobre a representação de África, identificando discursos hegemônicos, estereótipos ou estratégias de valorização cultural presentes nos textos.

Nesse sentido, a Análise do Discurso, especialmente em sua orientação foucaultiana, permite examinar as relações entre linguagem, poder e constituição de subjetividades no interior das materialidades verbais e visuais que compõem os livros (FOUCAULT, 1996; ORLANDI, 2001). Ao operar nessa interface entre língua e discurso, texto e sociedade, este artigo procurou discutir os mecanismos de significação pela cor da pele que atravessam práticas textuais escolares e suas implicações na formação da infância em pessoas com tons de peles não brancas. Além disso, este artigo se insere no campo dos estudos interdisciplinares, dialogando com áreas como Educação, Linguística e Estudos Culturais. Dessa forma, procurou contribuir para reflexões

sobre o papel da literatura destinada ao público infantil na formação identitária das crianças e a importância de narrativas mais plurais e representativas nos materiais educativos.

OS OBJETIVOS

Na presente investigação, buscou-se analisar as representações discursivas de África nos materiais paradidáticos da literatura infantil, examinando como essas narrativas contribuem para a construção das identidades das crianças. A partir da abordagem da Análise do Discurso, fundamentada na perspectiva foucaultiana, foram identificados os discursos predominantes, bem como padrões linguísticos, estereótipos e estratégias de valorização cultural presentes nas obras. A análise contemplou os discursos das identidades ditas raciais, considerando efeitos de verdade, posições de sujeito e regimes de enunciação, além de mapear os principais sentidos atribuídos a África e sua reprodução nos textos. Também se investigou a influência dessas narrativas na formação das identidades socioculturais infantis, articulando aspectos pedagógicos, linguísticos e sociais. O estudo descreveu elementos verbais e visuais que compõem as representações do continente, estabelecendo contrapontos entre produções brasileiras e africanas, e relacionou tais discursos às perspectivas teóricas da Análise do Discurso e dos Estudos Culturais. Por fim, a pesquisa propôs alternativas discursivas que favoreçam abordagens mais plurais e representativas das culturas africanas, culminando na elaboração de um material paradidático inspirado em construções afirmativas da literatura africana, com foco na naturalização da presença de pessoas de tons de pele não brancas como sujeito histórico e social.

ALGUMAS PERGUNTAS E SUAS RESPOSTAS DEVIDAS

Uma das conclusões deste artigo é de que os materiais paradidáticos da literatura destinada ao público infantil apresentam representações discursivas de África que, em muitos casos, reforçam estereótipos e visões reducionistas do continente, influenciando a construção das identidades das crianças com tons de pele não brancos. No entanto, também há narrativas que desafiam esses padrões, promovendo uma visão mais plural e culturalmente enriquecida. Com base na Análise do Discurso, espera-se identificar estratégias linguísticas e ideológicas que sustentam essas representações, verificando como elas impactam a percepção das crianças sobre diversidade, história e pertencimento. Considerando que a literatura destinada ao público infantil, produzida em África, constrói discursos de identidades diversas, alguns dos quais centrados nas ancestralidades, na autonomia e no pertencimento, enquanto a literatura dita antirracista brasileira

ainda opera, majoritariamente, em uma lógica reativa de reparação simbólica, a hipótese é de que os materiais produzidos em África promovem uma afirmação mais plena dos sujeitos, desvinculada da necessidade de legitimação. Parte-se do pressuposto de que essas diferenças discursivas impactam os modos de construção subjetiva das crianças no ambiente escolar.

A relevância deste artigo: traduzir eventos e fenômenos como objetos sob o prisma da ciência

O preconceito de cor e suas diferentes acepções é uma estrutura histórica e persistente que atravessa a formação social brasileira e molda, desde a infância, as relações de poder e pertencimento. No Brasil, conforme Barros (2014), a hierarquia nos tons de pele levou a conformação de contextos distintos aos de países como os EUA, por exemplo. Neste país citado, o preconceito se pauta pela origem, ainda que a cor da pele seja de tons mais claros, ao passo que no Brasil é a marca que prevalece, tornando complexo o lugar daqueles ditos mais retintos em relação aos mestiços de tons mais claros. Neste aspecto, conforme indicamos anteriormente, é preciso compreender que há preconceitos também entre aqueles definidos como “negros” e que são, via de regra, compreendidos de forma homogênea quando situados numa dimensão binária de que no Brasil existem apenas dois polos, algo que é objeto de críticas por Hasembalg (ano), que propõe a ideia de gradiente para compreender a sociedade em que vivemos.

Mesmo diante de avanços legais e institucionais, como a promulgação da Lei nº 10.639/2003, observa-se que o enfrentamento ao preconceito de cor ainda é marcado por omissões, silenciamentos e abordagens superficiais, sobretudo no espaço escolar. A literatura destinada ao público infantil, nesse contexto, assume uma dupla função: pode colaborar com a desconstrução de estereótipos e com a valorização da diversidade, ou, ao contrário, reforçar representações hegemônicas que perpetuam a marginalização de sujeitos “racializados” (MOURA et al., 2021; PAZ, 2023). No interior das instituições escolares, os paradidáticos destinados ao público infantil atuam como ferramentas de mediação simbólica e social, contribuindo diretamente na construção das identidades e da visão de mundo das crianças. Entretanto, pesquisas recentes indicam que esses materiais frequentemente apresentam as pessoas com tons de pele não brancos de modo estereotipados, invisibilizados ou vinculados as narrativas de dor e subalternidade (GOMES; SILVA; PEREIRA, 2023; SCHÄFER; FERREIRA, 2021). Ainda que haja uma crescente produção de obras com protagonismo de pessoas com tons de peles escuras, muitas escolas mantêm acervos baseados em padrões eivados de

extemporaneidades e estereotípias, comprometendo a promoção de uma educação mais plural e inclusiva, dotada de maior efetividade.

Assim, a escolha por analisar os discursos das identidades que tomam a cor da pele na literatura destinada ao público infantil, produzida em África ou no Brasil, justifica-se pela necessidade de repensar os modos como a infância das pessoas com tons de pele não brancas são representadas no ambiente escolar e, conseqüentemente, nos processos de formação subjetiva mediados pela leitura. Embora o Brasil possua um arcabouço legal que respalda a educação dita antirracista, como a Lei nº 10.639/2003, as práticas pedagógicas e os materiais utilizados nas escolas ainda reproduzem, em grande medida, uma lógica de subalternização ou exotização das pessoas com tons de peles mais escuras. A literatura destinada ao público infantil, produzida em África, por sua vez, tem se consolidado como um espaço de afirmação, em que os sujeitos com tons de peles escuras são protagonistas de suas histórias, uma vez que do outro lado do Atlântico não são evidentes problemas de cor de pele, salvo raras exceções. Ao contrapor essas perspectivas, o presente estudo busca não apenas contribuir para o debate acadêmico sobre questões alusivas ao modo como as pessoas se compreendem, mas também a linguagem, oferecendo subsídios para a elaboração de práticas pedagógicas que apontem para a presença do ser humano como sujeito pleno, rompendo com as abordagens que o definem apenas de maneira figurativa e estereotipada.

O objeto de estudo compreende as representações discursivas da identidade de pessoas de tons de peles não brancas em obras selecionadas da literatura destinada ao público infantil, produzidas em países africanos e da literatura militante, dita antirracista “fabricada” no Brasil. A análise considerará textos verbais e imagéticos, com ênfase nos enunciados que constroem sentidos de pertença, valorização e agência dos sujeitos com tons de pele não brancos. A escolha dessas narrativas parte de sua circulação em contextos escolares e de sua relevância no campo da educação étnico-racial. Serão privilegiadas na Análise do Discurso as obras produzidas em Angola, intituladas *Como se vai chamar o nome dele?*, de Octaviano Correia, e *Dumazi e O grande leão amarelo*, de Valanga Khoza; e as obras brasileiras *Betina*, de Nilma Lino Gomes, e *O cabelo da menina*, de Fernanda Takai e Mariana Massarani. A escolha desses títulos considera a compatibilidade com a faixa etária-alvo da intervenção, a circulação das obras em contextos escolares e a centralidade das narrativas na construção de sentidos sobre uma identidade que se pauta na cor da pele, voltada para a ideia de ancestralidade, autoestima e pertencimento.

O estado da arte revela um crescente interesse acadêmico pelas relações entre literatura destinada ao público infantil, identidade “negra” e práticas discursivas no contexto escolar. Estudos como os de Farias (2018), Gomes, Silva e Pereira (2023) e Loureiro et al. (2023)

evidenciam que, apesar dos avanços promovidos por políticas públicas como a Lei nº 10.639/2003, os livros paradidáticos adotados nas escolas brasileiras ainda reproduzem representações estigmatizadas das pessoas com tons de peles não brancos, omitem sua presença em alguns casos, contribuindo para a manutenção de um imaginário social que nega a cor da pele como objeto causador de adoecimentos e exclusões. Em contrapartida, autores como Tutikian (2020) têm analisado a literatura destinada ao público infantil, produzida no continente africano como espaço de afirmação discursiva, em que a cor da pele não significa problemas, uma vez que é narrada a partir de si mesma, indicando que o tom da pele não constitui impedimento para que as pessoas sejam protagonistas das suas vidas. No campo da linguagem, abordagens fundamentadas na Análise do Discurso têm sido mobilizadas para compreender como as materialidades verbais e visuais nos textos infantis operam na constituição de subjetividades e regimes de verdade (ORLANDI, 2001; Silva, 2009). No entanto, são escassos os trabalhos que colocam em diálogo a produção feita em países de África e a brasileira a partir de uma perspectiva discursiva comparada, especialmente com foco na infância.

REFERENCIAL TEÓRICO

O contexto da cor da pele no Brasil é marcado por complexidades extremas. Conforme Barros (2014), a cor foi objeto de hierarquias em uma sociedade atravessada por aspectos pautados pela escravidão, associada com outros mecanismos de exclusão. Conforme Schwarcz (1993), as ideias de raça, ao chegarem ao Brasil no século XIX, experimentaram perfeita adequação e se adaptaram ao contexto local. Logo, após o processo de extinção da mão de obra escrava, os diferentes tons de pele não brancos passaram a sofrer níveis distintos de exclusão, o que se percebe, por exemplo, na tela *A Redenção de Cam*, que traz o ideal da cor, perpassado pelas misturas e amalgamas advindos das relações entre pessoas de tom de pele mais escuras. O referido quadro traz uma mulher com tom de pele retinta (a avó), e outra com pele mais clara, porém ainda não branca (a mãe), um homem de tom de pele clara (o pai) e uma criança branca, que representaria o ideal a ser buscado para o futuro da sociedade, a partir de uma estratégia que ficou definida por “branqueamento”.³

³ O quadro *A Redenção de Cam*, foi pintado por Modesto Brocos (pintor espanhol, nascido em Santiago de Compostela em 1852 e falecido no Rio de Janeiro, em 1936) no ano de 1895. A tela reflete os contextos de um país que vivia os ares de uma república que se reconhecia como em busca da modernidade, e tinha na cor de pele branca o caminho para se chegar a esta condição, conforme indicações de uma ciência que balizava a raça como algo efetivo. O embranquecimento da população brasileira, neste sentido, seria condição essencial para que o país se desenvolvesse, e por tal questão não apenas foi proibida a entrada de homens vindos de África para residir no país, como também se deu continuidade ao que já havia existido no império, de incentivar a vinda de imigrantes europeus

Esta questão acima indicada explica, por exemplo, o fato de ter havido, ainda no Império, uma política definida sob o título de “branqueamento”, causadora de estranhamento entre intelectuais estadunidenses, que não reconheciam tais estratégias como corretas, visto que se pautavam na ideia de mistura (LIMA, 2025). Assim, a compreensão dos contextos alusivos à cor da pele no Brasil não pode ser tomada a partir de perspectivas adstritas ao binarismo entre “branco” e “negro”, uma vez que as hierarquias constituídas no processo histórico brasileiro se estruturaram a partir de um gradiente com diferentes níveis de exclusão, o qual empurra sujeitos com tons mais retintos para as posições mais baixas do IDH na sociedade. O preconceito no Brasil, nesse sentido, é pautado pela marca, o que conduz à complexidade de perceber que diferentes tons de pele produzem, inclusive entre sujeitos não brancos, situações de preconceito e discriminação (NOGUEIRA, 1998).

A trajetória das pessoas de tons de pele não brancas, neste sentido, desde a abolição da escravidão, é representada por um processo de inserção subordinada na sociedade, onde a liberdade legal não implicou acesso real aos direitos, à cidadania plena ou ao reconhecimento identitário. As ideologias do branqueamento, da democracia racial e da desqualificação cultural operaram – e ainda operam – como dispositivos de controle simbólico e social, promovendo uma constante negação das identidades das pessoas que não se reconhecem no padrão, impondo às mesmas uma adaptação a este contexto. Nesse contexto, as pessoas que não se enquadram neste padrão se configuram como uma construção social atravessada pela necessidade de se adaptar para sobreviver, incorporando traços culturais exteriores em busca de pertencimento, enquanto carregam as marcas de um projeto de sociedade que o situa como outro, numa condição ou de exceção, ou de extemporâneo.

Essa condição de subalternidade imposta às pessoas de diferentes tons de pele não brancas, como assinalam Lourau, Cavalcante e Santana (2021), foi construída historicamente a partir da concepção do “negro como problema”, formulada por diferentes estudiosos nos estertores do século XIX, a exemplo de Nina Rodrigues. Médico e antropólogo, Rodrigues incorporou ao contexto brasileiro as teorias do racismo científico europeu, defendendo que os negros e mestiços apresentavam traços culturais e biológicos inferiores e, por isso, representavam um obstáculo ao progresso da nação. Em contraponto a essa perspectiva patologizante, setores dos movimentos sociais negros promoveram o deslocamento do foco da culpabilização individual para a crítica à estrutura social pautada pelo preconceito de cor que marginaliza, silencia e violenta o sujeito que não esteja enquadrado no padrão. Esta trajetória contribuiu para a

para colonizarem o Brasil, e desta forma desenvolvê-lo. Modesto Brocos pintou a tela quando ainda era professor da Escola Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro.

construção de uma consciência em que setores da sociedade percebem o problema da cor como algo efetivo, e não parte de uma invenção destituída denexo.

Para Lourau, Cavalcante e Santana (2021), a compreensão do racismo como estruturante e operado por meio de necropolíticas evidencia que a negritude, no Brasil, está associada a uma luta contínua pela sobrevivência, pela visibilidade e pelo reconhecimento. Ao que parece, é também preciso entender que a exclusão não opera apenas no sentido de uma perspectiva binária, posto que esta exista em níveis gradientais. Logo é preciso entender os mecanismos que operam estas exclusões, e de como estes aludem para uma situação em que quanto mais escura a cor da pele, maior o nível de exclusão. Dentro desse cenário, a escola tem o potencial de atuar como espaço de transformação das estruturas sociais existentes que atravessam a sociedade brasileira. Para isso, é necessário que assuma intencionalmente o compromisso com uma educação que preconize o ser, superando a ideia de raça, o que implica repensar o currículo, as práticas pedagógicas e os materiais utilizados em sala de aula. Loureiro et al. (2023) afirmam que a escola deve deixar de ser apenas um espaço de reprodução de valores estranhos à sociedade brasileira, e tornar-se um território onde as culturas africanas e afrobrasileiras sejam reconhecidas, valorizadas e integradas às experiências escolares desde a infância. Silva e Alcaraz (2021) complementam que, ao proporcionar às crianças referências positivas de identidades múltiplas, a escola contribui para desconstruir os efeitos ideológicos dos diferentes preconceitos e criar condições para uma sociedade igualitária.

Nessa perspectiva, a literatura infantil exerce influência direta na constituição de imaginários sociais, sendo um dos primeiros canais de contato das crianças com os sistemas simbólicos que estruturam as relações sociais. Macedo e Dias (2024) explicam que o contato precoce com a leitura favorece o pensamento crítico, a empatia e a capacidade de compreender múltiplas realidades, sendo, portanto, um terreno fértil para o enfrentamento das desigualdades desde os primeiros anos da escolarização. A leitura na infância constitui uma prática formativa essencial, pois contribui tanto para o desenvolvimento cognitivo quanto para a construção de sentidos sobre o mundo e as relações sociais. Quando orientada por princípios da educação dita antirracista, ela se torna também um instrumento de contestação das estruturas de opressão que atravessam o cotidiano escolar, ainda que parte desta produção bibliográfica esteja presa a uma perspectiva de compreensão binária da sociedade brasileira. Para Loureiro et al. (2023), a literatura infantojuvenil afro contemporânea, ao apresentar protagonistas com tons de pele não brancos, atua na desconstrução de estereótipos e na valorização de outras identidades, favorecendo a formação de um imaginário mais diverso e plural.

Partindo da importância e do potencial da leitura, o livro paradidático, concebido originalmente no mercado editorial brasileiro na década de 1970, designa obras que, embora não integrem oficialmente o currículo como os livros didáticos, são utilizadas como suporte complementar nas práticas pedagógicas. Como afirmam Campello e Silva (2018), esses materiais se caracterizam pela abordagem de temas diversos de maneira acessível e atrativa, com a finalidade de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimular o interesse pela leitura e ampliar os horizontes interpretativos dos estudantes. Apesar da imprecisão conceitual observada tanto no meio acadêmico quanto entre editoras, a função dos paradidáticos permanece evidente: eles favorecem a contextualização dos conteúdos escolares, contribuem para a formação leitora e permitem o tratamento de questões transversais, como ética, meio ambiente e relações “étnico-raciais”, de forma mais crítica e interdisciplinar, possibilitando à escola cumprir sua função formativa para além da transmissão de conteúdos.

Diante da relação entre uma sociedade pautada em preconceitos diversos e representações simbólicas na literatura infantil, os materiais paradidáticos adotados nas escolas do Ensino Fundamental apresentam, em grande parte, limitações quanto à representatividade das pessoas com tons de peles diversos, seja pela ausência de personagens com traços identitários afirmativos, seja pela recorrência de narrativas centradas em papéis subalternos ou estereotipados. Como observam Gomes, Silva e Pereira (2023), a construção de uma identidade positiva entre crianças não brancas exige que elas se vejam de forma respeitosa e valorizada nos discursos que as cercam, especialmente no espaço escolar.

Nesse contexto, Farias (2018) aponta que muitas representações na literatura infantil permaneceram marcadas por estigmas ou abordagens reducionistas. A autora observa que algumas iniciativas editoriais passaram a produzir livros protagonizados por personagens com tons de peles não brancos, mas muitas dessas obras ainda recorrem à adaptação de histórias distantes de nosso contexto sócio histórico, como contos de fadas, em vez de valorizar a diversidade, apostando em outras narrativas e epistemologias, a exemplo daquelas originárias das muitas culturas existentes em África. Embora existam exemplos positivos que rompem com a lógica da subalternidade, como *Menina bonita do laço de fita* e a coleção “*As aventuras de Luana*”, o acervo literário escolar ainda carece de diversidade real e de representações afirmativas de pessoas com outros tons de pele. A permanência de um imaginário infantil povoado majoritariamente por protagonistas de cor de pele branca reforça a exclusão simbólica das crianças com outros tons de pele e limita as possibilidades pedagógicas de formação mais ampla e diversa nas escolas.

De outro lado, conforme expõe Tutikian (2020), a literatura infantil produzida no continente africano surge no contexto das lutas anticoloniais e da reconstrução das identidades nacionais, sobretudo em países de língua portuguesa. Inicialmente vinculada a práticas de alfabetização nas zonas libertadas durante os períodos de guerra, essa produção se consolidou como instrumento de formação política, cultural e ética, voltado à conscientização das novas gerações acerca dos valores da liberdade, da solidariedade e da ancestralidade. Obras como *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela, originalmente publicado em 1972, e *A montanha do sol*, de Maria Eugénia Neto, livro de 1980, figuram entre os textos precursores, com marcado viés educativo, articulando oralidade, mitos africanos e crítica ao colonialismo. Esses livros transmitiam conhecimentos e afirmavam uma estética própria, centrada na valorização da cultura local, dos saberes tradicionais e na construção de uma infância desvinculada dos estigmas coloniais impostos à sua imagem. Trata-se, portanto, de uma literatura que conjuga resistência e educação.

De outro lado, deve-se ressaltar que o discurso não é apenas um conjunto de palavras organizadas segundo regras linguísticas, mas uma prática material que produz saberes e regula os modos de existência dos sujeitos. Em sua análise arqueogenealógica, Foucault (1996) propõe que todo discurso emerge de condições históricas determinadas e está intrinsecamente ligado a relações de poder. O discurso não é o contrário do silêncio, mas uma forma de produção, controle e ordenamento dos enunciados possíveis em uma dada época. Nesse sentido, os discursos não refletem a realidade, mas a constituem, ao delimitar o que pode ser dito, por quem, em que contexto e com quais efeitos de verdade. O que está em jogo na análise não é o conteúdo das falas, mas os regimes de saber que as tornam possíveis.

Em sua concepção, os sujeitos não preexistem ao discurso: são formados por ele. Foucault (2008) concebe o sujeito como efeito de práticas discursivas, que o localiza em posições determinadas por instituições, saberes e tecnologias de controle social. A linguagem, nessa perspectiva, não é instrumento neutro de expressão, mas mecanismo por meio do qual se estruturam as normas, as categorias e os limites da experiência. Ao analisar os discursos, Foucault se interessa pelas regularidades que definem os modos de ver, dizer e pensar, revelando como determinados enunciados são naturalizados enquanto outros são excluídos, desautorizados ou interditados. A análise do discurso, portanto, é inseparável da análise das condições de emergência dos saberes e dos dispositivos que regulam a produção das verdades em um dado momento histórico. Nessa mesma direção, Orlandi (2001) recusa a ideia de linguagem como representação neutra e afirma que os sentidos não são fixos nem determinados exclusivamente pelo léxico, mas são produzidos na relação entre discurso e memória discursiva. A análise, nesse

caso, busca compreender como certos sentidos se estabilizam, como outros são silenciados, e como os sujeitos são posicionados no interior dos enunciados. O discurso, para Orlandi (2001), não é apenas aquilo que se diz, mas aquilo que se torna dizível dentro de uma conjuntura histórica marcada por disputas de poder e produção de sentidos.

Dessa forma, nota-se que a fundamentação teórica que sustentará este trabalho articula os estudos sobre identidade e educação com os pressupostos da Análise do Discurso de orientação foucaultiana, complementada pelas contribuições de Orlandi no contexto brasileiro. A literatura analisada permitirá compreender como os diferentes níveis de preconceito operam discursivamente desde a infância e como a escola pode atuar como espaço de ruptura dessas lógicas por meio da leitura e da produção de sentidos. Ao reunir autores que discutem a constituição histórica da nossa identidade, os limites das representações no material paradidático brasileiro e as potencialidades afirmativas da literatura produzida em África, o referencial estabelecerá as bases conceituais necessárias para a análise das obras selecionadas e para a elaboração de um material paradidático comprometido com a valorização das identidades de pessoas que não estejam dentro do padrão de beleza convencional desde os primeiros anos da escolarização.

A feitura da pesquisa

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, possibilitando a análise aprofundada de fenômenos sociais em sua complexidade e singularidade, sem recorrer à quantificação dos dados. É classificada como descritiva, segundo a tipologia de Gil (2008), uma vez que buscou identificar, registrar e analisar os discursos de identidade pautada na cor, construídos nas obras da literatura destinada ao público infantil, produzida em África e no Brasil.

No primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica com recorte temporal entre 2014 e 2024, sendo consultadas produções acadêmicas publicadas em periódicos científicos, livros, teses e dissertações, acessadas por meio das bases Scielo, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Capes. As palavras-chave utilizadas nas buscas foram: “literatura infantil”, “identidade”, “educação antirracista”, “paradidático”, “representação” e “discurso”. Incluímos também as obras que abordaram, de maneira direta, a relação entre literatura destinada ao público infantil, e educação escolar, e excluídas aquelas que não contemplaram a dimensão discursiva ou que tratava a literatura apenas sob uma abordagem estética ou técnica. Embora a pesquisa bibliográfica obedeça à delimitação temporal definida, o referencial teórico foi complementado por autores clássicos cuja relevância conceitual e metodológica justificou sua

inclusão, a exemplo de Foucault (1996; 2008) e Orlandi (2001; 2007), uma vez que suas obras estruturam os fundamentos analíticos e epistemológicos necessários para a condução da investigação.

As obras literárias selecionadas – três brasileiras e três angolanas – foram analisadas com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos propostos por Bardin (2011). O processo de análise foi desenvolvido em três etapas: pré-análise (organização do corpus e leitura flutuante), exploração do material (identificação das unidades de registro e categorização dos dados) e tratamento dos resultados (interpretação à luz dos objetivos da pesquisa e da fundamentação teórica). As categorias emergentes orientaram a elaboração de um paradidático infantil que incorporou, de forma discursiva e estética, uma visão afirmativa dos sujeitos de tons de pele não brancos. Também foi utilizada a técnica de observação participante durante o dia de atividades com os alunos. De acordo com Gil (2008), a observação participante se caracteriza pela inserção ativa do pesquisador no ambiente investigado, permitindo que ele acompanhe diretamente os fenômenos em seu contexto natural e registre impressões, comportamentos, interações e reações dos sujeitos envolvidos. Nesse caso, estivemos em posição simultânea de mediação pedagógica e observadora, registrando aspectos relevantes relacionados à recepção do material paradidático, ao engajamento dos estudantes nas atividades propostas, à construção de sentidos a partir da leitura e às formas de participação que emergirem no processo.

Trata-se de 21 crianças do 2º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola, localizada em João Pessoa-PB. Durante a intervenção, foram registrados aspectos como o interesse demonstrado pelos alunos durante a leitura do paradidático, suas respostas espontâneas, interações coletivas e manifestações orais e escritas que indicaram apropriação ou deslocamento de sentidos em relação às identidades de cor de pele trabalhadas. Esses registros, organizados em diário de campo, foram utilizados como material complementar de análise, permitindo uma leitura qualitativa das reações infantis ao discurso do material proposto, em articulação com os dados obtidos por meio da análise das obras.

Algumas Conclusões

A análise realizada ao longo deste artigo evidencia a relevância das representações discursivas presentes na literatura infantil para a construção das identidades socioculturais das crianças. Ao investigar os materiais paradidáticos utilizados em contextos escolares brasileiros e africanos, constatou-se que as narrativas não são neutras: elas carregam sentidos que podem reforçar ou desconstruir estereótipos, influenciando diretamente a percepção das crianças sobre si

mesmas e sobre o outro. No caso brasileiro, apesar dos avanços promovidos por políticas públicas como a Lei nº 10.639/2003, ainda persiste uma lógica editorial que tende a reproduzir visões reducionistas ou exotizantes acerca da África, bem como representações subalternizadas de sujeitos com tons de pele não brancos. Essa constatação revela um desafio estrutural, que não se limita à produção literária, mas se estende às práticas pedagógicas e às concepções curriculares vigentes.

Por outro lado, a literatura infantil produzida em países africanos, especialmente em contextos pós-coloniais, apresenta-se como um espaço de afirmação identitária e valorização cultural. Essas obras, ao incorporarem elementos da oralidade, da ancestralidade e das epistemologias locais, contribuem para a construção de narrativas que posicionam as crianças como protagonistas de suas histórias, livres dos estigmas impostos pelo colonialismo. Essa diferença discursiva entre as duas produções analisadas é significativa: enquanto a literatura africana opera a partir de uma lógica afirmativa, a brasileira ainda se encontra majoritariamente vinculada a uma perspectiva reparatória, que busca corrigir ausências históricas, mas nem sempre rompe com os padrões hegemônicos que sustentam a exclusão simbólica.

Os resultados obtidos reforçam a necessidade de repensar os materiais paradidáticos utilizados nas escolas brasileiras, de modo a garantir representações plurais e respeitadas das identidades negras e africanas. Isso implica não apenas ampliar a diversidade nos acervos literários, mas também promover uma formação docente crítica, capaz de mediar leituras que desconstruam estereótipos e valorizem a multiplicidade cultural. A escola, nesse sentido, deve assumir um papel ativo na construção de imaginários sociais mais inclusivos, reconhecendo que a literatura infantil é um instrumento potente para a transformação das relações raciais e para a promoção da equidade.

Além disso, a pesquisa aponta para a importância de estratégias discursivas que naturalizem a presença de sujeitos negros como protagonistas, evitando abordagens que os situem apenas em narrativas de dor ou resistência. A elaboração de materiais paradidáticos inspirados nas construções afirmativas da literatura africana, conforme proposto neste estudo, constitui um caminho promissor para a efetivação de práticas pedagógicas antirracistas desde os primeiros anos da escolarização. Essa iniciativa, aliada à ampliação do debate acadêmico sobre as representações de África na literatura infantil, pode contribuir para a consolidação de um projeto educativo comprometido com a diversidade, a justiça social e a valorização das identidades historicamente marginalizadas.

Por fim, reafirma-se que a análise do discurso, ao revelar os mecanismos pelos quais se produzem sentidos e se constituem subjetividades, oferece um aporte teórico-metodológico

fundamental para compreender as relações entre linguagem, poder e identidade no contexto escolar. Ao evidenciar as regularidades e os silenciamentos presentes nas narrativas destinadas às crianças, este estudo não apenas denuncia as limitações das representações vigentes, mas também aponta possibilidades de ruptura e reconstrução. Cabe, portanto, aos pesquisadores, educadores e gestores educacionais assumir o compromisso de transformar essas possibilidades em práticas concretas, garantindo que a literatura infantil cumpra sua função formativa de maneira ética, plural e emancipadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, José D'Assunção. **A construção social da cor: Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMPELLO, Bernadete Santos; DA SILVA, Eduardo Valadares. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. **Biblioteca Escolar em Revista**, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018.

CORREIA, Octaviano. **Como se vai chamar o nome dele?** São Paulo: Cortez, 1982.

FARIAS, Jessica Oliveira Farias. A representação do negro na literatura infantil brasileira. **Periferia**, v. 10, n. 1, p. 17-32, 2018.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996.

_____, Michel. **A ordem do discurso**. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Beatriz; SILVA, Isis Tomas da; PEREIRA, Amauri Mendes. Colorindo o livro com a cor preta: diálogos sobre as relações raciais e a literatura infantil. **Revista Transmutare**, v. 8, 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2006.

HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

KHOZA, Valanga. **Dumazi e o grande leão amarelo**. São Paulo: Ática, 2006.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Entre o senso comum e o discurso dos militantes: o ensino da história da África como questão. In: FONSECA, Ferreira Danilo; LIMA, Ivaldo Marciano de França. **Quais Áfricas ensinamos?** Guarapuava: Apprehendere, 2025, p. 10 – 30.

LOURAU, Julie Sarah; CAVALCANTE, Andarai; SANTANA, Stela. Do problema do negro às dificuldades de 'ser e viver negro' no Brasil: algumas reflexões afrocentradas e antirracistas.

Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 13, n. 36, p. 189-217, 2021.

LOUREIRO, Cíntia Maria Batiston et al. Educação antirracista e a literatura infanto-juvenil afro contemporânea no ensino fundamental. **Editora Licuri**, p. 119-139, 2023.

MACEDO, Rosimar; DIAS, Marcia Alves Taveira. A Importância da Leitura na Educação Infantil. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 2, n. 1, 2024.

MOURA, Danilo Faria de et al. A estereotipia da cultura africana nas escolas. **Revista Master-Ensino, Pesquisa e Extensão**, v. 6, n. 11, p. 65-76, 2021.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca. As relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, 19 (1), 2007, p. 287 – 308.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2001.

_____, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAZ, Scheile Ane Araújo de Andrade da. A cultura afrobrasileira na Educação. **Gestão & Educação**, v. 6, n. 06, p. 116 a 123-116 a 123, 2023.

SCHÄFER, Samantha; DE JESUS FERREIRA, Aparecida. Repensar a literatura infantil com a perspectiva da teoria racial crítica: análise do livro as Bonecas Negras de Lara. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 13, n. 38, p. 3-21, 2021.

SCHWARCZ, Lilian K. Moritz. **O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; ALCARAZ, Rita de Cássia Moser. Letramento literário crítico racial e políticas de leitura na educação infantil em Curitiba. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 62, p. 118-134, 2021.

TAKAI, Fernanda; MASSARANI, Mariana. **O cabelo da menina**. São Paulo: Panda Books, 2016.

TUTIKIAN, Jane. Breve Panorama da Literatura Infantil e Juvenil Angolana. **Caderno Seminal Digital Dialogarts**, n. 43, 2022.

Recebido em: 22/02/2025

Aprovado em: 11/07/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Lilian Balbina B. André Gime
Silvina Campos Luís Paulino

CONFLITO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA NO ACESSO À CLASSE DE INICIAÇÃO, NA ESCOLA PRIMÁRIA TERRA PROMETIDA, NO MUNICÍPIO DO SUMBE

**CONFLICT BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN ACCESS
TO THE INITIATION CLASS, AT TERRA PROMETIDA
PRIMARY SCHOOL, IN THE MUNICIPALITY OF SUMBE**

RESUMO: O presente estudo aborda o conflito entre a família e a escola no acesso à Classe de Iniciação na escola primária Terra Prometida, no município do Sumbe, com o objetivo de analisar as causas dos conflitos entre a instituição escolar e as famílias no processo de ingresso nessa etapa, que tem gerado diversos descontentamentos. A pesquisa utiliza como técnicas de coleta de dados a entrevista individual, a observação direta e a análise de conteúdo. Constatou-se que a limitação de vagas dificulta o acesso das famílias à Classe de Iniciação, associada à falta de transparência no processo de inserção e a outros fatores. Com base nos aspectos identificados, são apresentadas algumas estratégias para mitigar os conflitos e melhorar o acesso à Classe de Iniciação no Complexo Escolar Terra Prometida, no Sumbe.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos; Família; Escola

ABSTRACT: The present study examines the conflict between families and the school regarding access to the Initiation Class at the Terra Prometida primary school, in the municipality of Sumbe, with the aim of analyzing the causes of the conflicts between the educational institution and families in the admission process to this stage, which has generated various forms of dissatisfaction. The research adopts a qualitative approach and uses individual interviews, direct observation, and content analysis as data collection techniques. The findings indicate that the limited number of available places hinders families' access to the Initiation Class, in association with a lack of transparency in the admission process and other contributing factors. Based on the issues identified, the study proposes strategies to mitigate conflicts and improve access to the Initiation Class at the Terra Prometida School Complex in Sumbe.

KEY WORDS: Conflicts; Family; School

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
iwaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

CONFLITO ENTRE A FAMÍLIA E ESCOLA NO ACESSO À CLASSE DE INICIAÇÃO, NA ESCOLA PRIMÁRIA TERRA PROMETIDA, NO MUNICÍPIO DO SUMBE

Lilian Balbina Bernardo André Gime ¹

Silvina Campos Luís Paulino ²

INTRODUÇÃO

A primeira infância foi definida pelo Comitê dos Direitos da Criança da ONU como o período compreendido entre a gestação e os oito anos de idade. A Educação Pré-Escolar constitui a primeira etapa da educação básica e se apresenta como elemento central para garantir a democratização de oportunidades e o apoio ao desenvolvimento harmonioso das crianças, orientada por exigências relativas à organização institucional e às práticas educativas. ³ A educação na primeira infância deve assegurar o desenvolvimento integral da criança, o que pressupõe a promoção do bem-estar físico, social e emocional, assim como o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

O acesso à educação de qualidade é um direito fundamental de toda criança, garantido por convenções internacionais e pela legislação angolana. Contudo, na prática, diversas barreiras surgem como entraves ao pleno exercício desse direito, especialmente em zonas rurais ou em comunidades marcadas por vulnerabilidades socioeconômicas. O presente estudo dedica-se de forma minuciosa a um aspecto específico desse problema, que são os conflitos entre as famílias e as escolas primárias no acesso à Classe de Iniciação, tendo como foco a Escola Terra Prometida, no município do Sumbe. Busca-se analisar as causas desses conflitos, identificar os principais fatores que contribuem para seu surgimento, compreender a percepção das famílias e da escola sobre o acesso à Classe de Iniciação e avaliar os impactos desses conflitos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

A problemática da relação entre família e escola não constitui uma discussão recente. Nas condições atuais, têm emergido desafios que afetam esse relacionamento, gerando conflitos no interior da sociedade. Muitos desses desafios estão relacionados ao acesso à educação, especialmente no ensino primário, mais especificamente na Classe de Iniciação, em diversas regiões do país. De acordo com o Artigo 79.º da Constituição da República, que trata do direito ao ensino, à cultura e ao desporto, o Estado deve promover o acesso de todos à alfabetização, ao

¹ Licenciada em Ciências da Educação, na especialidade Pedagogia, pelo ISCED-Luanda. Mestranda em Ciências da Educação, especialidade Educação de Infância, pelo ISCED-Sumbe. lilibernandre@gmail.com

² Licenciada em Ciências da Educação, Mestranda em Ciências da Educação, especialidade Educação de Infância, pelo ISCED Sumbe. silvinaluis1990@gmail.com

³ Decreto Presidencial n.º 195/23, de 11 de outubro.

ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação de diferentes agentes na sua efetivação, nos termos da lei.

A educação é um direito de todos, e as crianças devem ser as primeiras a usufruí-lo. Entretanto, a realidade mostra-se distante desse princípio, pois é recorrente a presença de crianças fora do sistema de ensino por não conseguirem uma vaga para estudar. Estudos voltados a essa temática revelam-se relevantes, pois contribuem para uma compreensão mais ampla do processo de ensino e aprendizagem, desde sua concepção até sua efetiva apropriação pela população. Segundo Sachitota (2020), a relação entre escola e família constitui um vínculo fundamental para enfrentar as múltiplas crises vivenciadas pela sociedade contemporânea, na busca por uma orientação educacional adequada à realidade social. A família configura-se como um dos primeiros espaços de socialização do indivíduo, sendo elemento central para o alcance dos objetivos da escola e núcleo estruturante da vida em sociedade.

De acordo com José (2013), educar crianças representa uma das tarefas mais relevantes e desafiadoras assumidas pelos indivíduos. O papel da família consiste em criar condições para o desenvolvimento das percepções necessárias à construção do conhecimento escolar, favorecendo a assimilação das informações transmitidas e a continuidade do processo de aprendizagem. As famílias têm empreendido esforços para inserir seus filhos na escola, reconhecendo a importância da escolarização para o futuro das crianças e para a transformação da sociedade. No entanto, os obstáculos encontrados nesse percurso, muitas vezes impostos pelas próprias instituições escolares, dificultam esse processo. A educação, enquanto direito fundamental, possui potencial transformador, mas, quando negada ou negligenciada, produz consequências profundas que afetam diferentes dimensões da vida social.

O presente artigo está organizado em capítulos. No primeiro, apresenta-se a introdução; no segundo, discutem-se os principais conceitos relacionados aos conflitos entre família e escola no acesso à Classe de Iniciação; no terceiro, expõe-se a metodologia; no quarto, procede-se à análise dos resultados da pesquisa; e, por fim, apresentam-se a conclusão e as referências bibliográficas. Assim, o objeto de pesquisa deste trabalho é o conflito entre a família e a escola primária no acesso à Classe de Iniciação.

Problema da pesquisa:

A presente pesquisa parte do seguinte problema central: quais são as causas dos conflitos entre a família e a escola no acesso à Classe de Iniciação na Escola Primária Terra Prometida, no município do Sumbe. A partir dessa questão orientadora, o estudo tem como objetivo geral

analisar as causas do conflito entre a família e a escola no processo de acesso à Classe de Iniciação nessa instituição de ensino. Para atingir esse objetivo, o trabalho se organiza a partir de objetivos específicos que podem ser enunciados da seguinte forma: em primeiro lugar, fundamentar os aportes teóricos que abordam o conflito entre a família e a escola; em segundo lugar, identificar os principais fatores que contribuem para o conflito entre a família e a escola primária no acesso à Classe de Iniciação no Complexo Escolar Terra Prometida, no município do Sumbe; em terceiro lugar, analisar a percepção das famílias e da escola sobre as causas do conflito no acesso à Classe de Iniciação nessa instituição; em quarto lugar, avaliar o impacto desses conflitos no acesso à Classe de Iniciação, considerando seus efeitos na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças; e, por fim, propor estratégias voltadas à mitigação dos conflitos e à melhoria do acesso à Classe de Iniciação no Complexo Escolar Terra Prometida, no município do Sumbe.

Conflito Entre a Família e Escola no Acesso à Classe de Iniciação, na Escola Primária Terra Prometida, no Município do Sumbe

Conceito de conflitos

Burton (1990), teórico dos estudos sobre conflito, enfatiza a centralidade das necessidades humanas na origem dos conflitos. Para o autor, muitos conflitos decorrem de necessidades não atendidas, como identidade, segurança e reconhecimento. Nessa perspectiva, a resolução dos conflitos deve concentrar-se na satisfação dessas necessidades fundamentais. As manifestações do conflito podem assumir diferentes naturezas, como histórica, social, econômica, religiosa, étnica, cultural, identitária e linguística. Giddens e Sutton (2016) definem o conflito como um processo de luta entre grupos sociais, marcado por tensões, discórdias e choques de interesses. Posner (1993), por sua vez, aponta que, tanto nas perspectivas marxista quanto weberiana, o conflito é compreendido como uma forma de competição entre classes sociais pela obtenção de poder, podendo ser intensificado por fatores como a linguagem, o trabalho e as diferenças de crenças políticas e religiosas.

Relação família e escola

Segundo Oliveira e Araújo (2010), a escola é a instituição responsável pela socialização do saber sistematizado, isto é, do conhecimento elaborado e da cultura erudita. Os autores

recorrem a Saviani (2005) para afirmar que a escola se relaciona com a ciência, e não com o senso comum, existindo para possibilitar a aquisição de instrumentos que permitam o acesso ao saber elaborado e aos fundamentos desse saber. A contribuição da escola para o desenvolvimento do sujeito está, portanto, vinculada à apropriação do conhecimento culturalmente organizado e às diferentes áreas do conhecimento. No que se refere à família, Polonia e Dessen (2005) destacam que um de seus papéis centrais é a socialização da criança, compreendida como sua inserção no mundo cultural por meio do ensino da língua materna, dos símbolos e das regras de convivência em grupo, abrangendo tanto a educação geral quanto parte da educação formal, em colaboração com a escola. Escola e família possuem especificidades próprias e funções complementares. Ainda que não possam ser compreendidas como instituições totalmente independentes, é fundamental reconhecer suas fronteiras institucionais e os domínios específicos que as constituem enquanto instâncias formadoras.

Educação primária em Angola

De acordo com Carvalho (2021), a educação formal em Angola teve início no século XIX, a partir do decreto de 14 de agosto de 1845, que permitiu ao Estado português assumir a responsabilidade pela educação em todo o espaço sob sua jurisdição, conferindo-lhe caráter laico, ainda que de forma parcial⁴. Esse modelo educacional, implementado tanto em escolas públicas quanto em escolas missionárias, não era acessível a toda a população. Com a instauração e consolidação do Estado Colonial em Angola, a partir de 1926, essas instituições contribuíram para a formação de um sistema educativo incipiente e profundamente discriminatório, marcado pela separação entre uma educação destinada aos brancos e outra voltada a parcelas da população negra. A educação destinada aos negros era oferecida, sobretudo, nas chamadas “escolas-oficinas” e “escolas-rurais”, reforçando desigualdades estruturais no acesso à escolarização (KEBANGUILAKO, 2013; CARVALHO, 2021).

Implantou-se um novo Sistema de Educação e Ensino com o culminar da guerra em 2002, dez anos depois, Angola teve de enveredar para os novos caminhos no ramo da educação. Em 2004, deu-se o início de uma reforma educativa que descortinaremos mais adiante. Não obstante, ainda em 2001, a nova Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), Lei nº 13/2001, de 31 de dezembro de 2001, estruturou o sistema educativo em quatro níveis: Pré-escolar, Ensino primário, Ensino secundário e Ensino Superior, mantendo-se até aos dias de hoje. Todas as orientações pedagógicas passaram a ser da responsabilidade do Estado (CARVALHO, 2021, p. 17).

⁴ PNUD ANGOLA, 2010.

De acordo com o autor, com a nova reforma em 2012, o Estado angolano assumiu os objetivos de expandir a rede escolar, melhorar a qualidade do ensino, erradicar o analfabetismo e reforçar a eficácia e a equidade do sistema educativo; promoveu a reforma do ensino primário e secundário e introduziu algumas alterações, assim:

O Ensino Primário passou de 4 para 6 anos (da 1ª a 6ª classe) em regime de monodocência. Já o Ensino Secundário foi subdividido em dois 17 ciclos: o primeiro ciclo com três anos (7ª, 8ª e 9ª classes) e o segundo ciclo com quatro anos curriculares (10ª, 11ª, 12ª 13ª classes), (CARVALHO, 2021, p. 17).

Acesso à Classe de iniciação

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino n.º 17/16 de 07 de outubro, considera a Classe de Iniciação como sendo a fase final da etapa do Pré-Escolar, que prepara a criança para a frequência do Ensino Geral. A mesma, pode ser ministrada tanto no Jardim de Infância, como nas escolas do ensino primário. Compreende as idades dos 5 (cinco) aos 6 (seis) anos. Os registos da UNICEF sobre o acesso à Educação, apresentam que em Angola 22% das crianças em idade escolar encontram-se fora do sistema de ensino e apenas 11% das crianças têm acesso à Educação da 1ª Infância. O Governo de Angola está ciente desta questão e, a seu pedido, o UNICEF está a apoiar o Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU) a elaborar uma Política Nacional da Primeira Infância. Esta política visa melhorar o acesso ao ensino pré-escolar e a qualidade de serviços providenciados pelos centros de atendimento para a primeira infância, formando educadoras e gestores de centros infantis, a pilotar modelos comunitários de educação da primeira Infância assim como o desenvolvimento de materiais didáticos e de currículos de forma a assegurar que todas as crianças tenham acesso à uma educação de qualidade ao longo da sua vida.

Se for feito um novo estudo, verificar-se-á que mais de 22% das crianças, não tem tido este privilégio, e as que conseguem, o fazem com muito sacrifício, tendo de pagar algum valor para conseguir uma vaga, numa determinada instituição de ensino primário. O acesso à educação primária em Angola, vai além da gratuidade. O Novo Sistema de Educação e Ensino caracteriza-se essencialmente pela gratuidade de todo o ensino, no intuito de melhorar a educação e conceder-la a todos. Para além desse aspecto, outros princípios regem a educação em Angola tais como:

Artigo 9.º (Universalidade)

O Sistema de Educação e Ensino tem caráter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino, assegurando a inclusão social a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação.

Artigo 11.º (Gratuidade)

A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, dentre o qual a merenda escolar, para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de Ensino. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da Classe da Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar nas Instituições Públicas de Ensino. O Estado coloca à disposição mecanismos de apoio social para os quais podem candidatar-se os alunos que reúnam os requisitos estabelecidos nos termos da lei.

Artigo 12.º (Obrigatoriedade)

A obrigatoriedade da Educação traduz-se no dever do Estado, da sociedade, das famílias e das empresas, de assegurar e promover o acesso e a frequência ao Sistema de Educação e Ensino a todos os indivíduos em idade escolar. A obrigatoriedade da Educação abrange a Classe da iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário.

Principais Problemas da Educação em Angola relativamente ao Ensino Primário

De acordo com Kiala (2024), a educação em Angola é um setor crucial para o desenvolvimento do país, mas enfrenta uma série de desafios que afetam a qualidade e o acesso ao ensino. Um dos problemas mais evidentes no sistema educativo angolano é a falta de infraestrutura adequada. Muitas escolas funcionam em condições precárias, com salas de aula superlotadas, escassez de materiais didáticos e edifícios em mau estado. A insuficiência de infraestrutura compromete a qualidade do ensino e contribui para a desmotivação de alunos e professores.

A deficiência no fornecimento de recursos didáticos constitui outro aspeto relevante. A escassez de livros didáticos, material escolar e outros recursos educacionais é uma preocupação constante. Muitas escolas, sobretudo nas áreas rurais, não dispõem de recursos básicos, o que limita a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. A ausência de materiais atualizados e adequados dificulta o desenvolvimento de competências essenciais. A conceção dos manuais é da responsabilidade do Ministério da Educação, cabendo às direções das escolas dirigirem-se ao Ministério para a sua obtenção. A fragilidade na disponibilização de recursos manifesta-se quando as escolas não conseguem fornecer material didático a todos os alunos, em função do elevado número de estudantes por turma. Nesses casos, os alunos são frequentemente obrigados a partilhar os materiais ou as escolas orientam os encarregados de educação a adquirirem-nos no mercado, apesar de os recursos didáticos para esse nível de ensino serem gratuitos.

A desigualdade no acesso à educação constitui outro fator significativo em Angola. Crianças residentes em áreas rurais e remotas enfrentam, com frequência, barreiras para frequentar a escola, devido à distância, à falta de transporte e à inadequação das infraestruturas. Essa desigualdade contribui para disparidades nos níveis de escolarização entre diferentes regiões e grupos socioeconômicos.

As desigualdades sociais no acesso ao ensino primário referem-se a exclusão escolar estimulada pela falta de políticas públicas claras no sector de educação, facto que deixa muitas crianças, fora do sistema escolar, promovendo assim desigualdades sociais no ensino (CARVALHO, 2021, p. 18).

Martins, Sebastião et al (2018) apud Cabeto e Manuel (2024), corroborando com a ideia do autor acima, afirmam que nas sociedades contemporâneas a diferença entre os que possuem recursos econômicos e os que enfrentam restrições financeiras tornou-se mais visível, o que reflete não só as disparidades econômicas, mas também acentua as possíveis consequências que as desigualdades podem ter nas áreas da educação, saúde, mobilidade social e qualidade de vida.

As desigualdades sociais em Angola não são meramente económicas, mas também se enraízam em fatores históricos, culturais e políticos que moldaram a trajetória do país. O legado do período colonial, assim como o período de guerrilha, marcado por exploração e discriminação, contribuiu para a perpetuação de desigualdades estruturais que persistem até os dias atuais. A distribuição desigual de terras, recursos naturais e oportunidades educativas reflete uma herança histórica que continua a influenciar a configuração social do país (RODRIGUES, 2013 apud CABETO; MANUEL, 2024, p. 05).

Outro aspeto relevante é a taxa de abandono escolar, uma questão preocupante em Angola. Diversos fatores contribuem para esse fenómeno, entre os quais se destacam a

necessidade de trabalho infantil para auxiliar no sustento familiar, a falta de recursos para cobrir os custos associados à escolarização e a precariedade das infraestruturas educativas. O abandono escolar afeta sobretudo alunos em situação de vulnerabilidade econômica e social. Nas zonas rurais, onde a maioria das famílias se dedica às atividades agrícolas, é comum observar a ausência de alunos nas escolas, em função da percepção que muitos pais ainda possuem acerca da importância da educação.

Além disso, a educação inclusiva, cujo objetivo é garantir o acesso ao ensino a todos os alunos, independentemente de suas condições, enfrenta desafios significativos em Angola. A escassez de recursos e a ausência de políticas específicas voltadas ao atendimento de alunos com necessidades educativas especiais dificultam a implementação efetiva da inclusão no sistema escolar. Para além da limitação de recursos materiais e de diretrizes políticas consistentes, observa-se uma carência expressiva de profissionais qualificados para atuar no campo da educação inclusiva. O reduzido número de docentes e técnicos especializados compromete a aplicação prática de estratégias inclusivas nas salas de aula. Os investimentos em educação mostram-se, com frequência, insuficientes, e as políticas educacionais nem sempre são implementadas de forma eficaz. A limitação de recursos financeiros, aliada a problemas de gestão e à corrupção, compromete a capacidade do Estado de promover melhorias estruturais no sistema educativo e de assegurar que os recursos disponíveis sejam utilizados de maneira adequada e transparente.

Metodologia

Caracterização do Campo de Estudo

O Complexo Escolar Terra Prometida está localizado no município do Sumbe, província do Cuanza Sul, Angola. A Instituição está em funcionamento como Escola desde 2010 e em 2014 passou para Complexo Escolar Terra Prometida. A mesma comporta dois gabinetes, dezassete salas de aula, três wc's e uma secretária. A instituição controla 92 crianças da classe de iniciação, repartidas em duas salas, uma com 45 e outra com 42.

Sujeitos da Pesquisa

Para a realização da nossa pesquisa, foram selecionados 17 elementos nomeadamente: dois professores da classe de iniciação, três elementos da Direção da escola, um coordenador de

turno e um de classe e dez encarregados de educação das crianças que frequentam a classe de iniciação naquele Complexo.

Tipo de Pesquisa e Métodos

A presente pesquisa centrou-se numa abordagem qualitativa, que é definida por Creswell (2010, p. 26), é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos que emergem, os dados epicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das particularidades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca do significado dos dados. Bogdan e Bikler (1994, p. 47) afirmam que na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas.

Modelo De Pesquisa

O nosso projeto enquadra-se na pesquisa descritiva, um tipo de pesquisa que tem como objetivo descrever características de um fenómeno, população ou situação, sem necessariamente investigar relações de causa e efeito. Esse tipo de pesquisa busca fornecer um retrato detalhado do que está sendo estudado, recolhendo dados que podem ser quantitativos ou qualitativos. Quanto aos objetivos, a pesquisa é explicativa pois, registra fatos, analisa-os, interpreta-os e identifica as causas. Para os procedimentos a pesquisa é bibliográfica, que segundo Gil (2014) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Técnicas De Pesquisa

A técnica de entrevista individual permitiu recolher informações por meio de perguntas formuladas por nós, feitas aos participantes do estudo. A observação direta, onde foi feita a verificação do espaço escolar. A Análise de conteúdo, foi a técnica que permitiu analisar os resultados obtidos durante a pesquisa. Durante a realização da nossa pesquisa, utilizou-se o guião de entrevista como instrumento para a recolha de dados.

Análise e Discussão dos Resultados Da Pesquisa

Os resultados obtidos na nossa pesquisa, foram em função dos dados recolhidos a partir das entrevistas realizadas na Direção da escola, o coordenador de turno e de classe e os encarregados de educação das crianças que frequentam a classe de iniciação naquele Complexo. Os dados permitiram auferir uma visão abrangente sobre os conflitos que existem entre as famílias e a escola no acesso à classe de iniciação naquela instituição. Apresentaremos abaixo os principais resultados e a análise.

Principais fatores que contribuem para o conflito entre a família e a escola primária no acesso à Classe de iniciação

Os participantes do estudo revelaram que os principais fatores que contribuem para o conflito entre a família e a escola no Complexo Escolar Terra Prometida, no município do Sumbe, estão relacionados à questão do acesso à Classe de Iniciação. As famílias cujos filhos não tiveram acesso à educação pré-escolar, em creches ou jardins de infância, têm enfrentado dificuldades para inserir as crianças ou conseguir uma vaga na Classe de Iniciação no Complexo Escolar Terra Prometida.

Normalmente, as creches ou centros infantis próximos ao Complexo Escolar Terra Prometida enviam, no início do ano letivo, uma lista das crianças que frequentarão a Classe de Iniciação. Essa prática faz com que as vagas destinadas às crianças que vêm diretamente de casa sejam bastante reduzidas. Esse fator pressupõe, de certa forma, a desigualdade social, uma vez que as crianças que não conseguem uma vaga para estudar deixam de usufruir do direito à educação e, conseqüentemente, passam a ocupar uma condição social diferente daquelas inseridas no subsistema de ensino. Segundo Carvalho (2004), as desigualdades sociais no acesso ao ensino primário referem-se à exclusão escolar estimulada pela falta de políticas públicas claras no setor educacional, o que mantém muitas crianças fora do sistema escolar e aprofunda as desigualdades sociais no ensino.

Em Angola, infelizmente, as famílias de estrato social mais baixo vivenciam essas dificuldades e, para resolver a questão do acesso à escolarização de seus filhos, são muitas vezes obrigadas a comprar uma vaga, promovendo, desse modo, outro problema grave: a corrupção. De forma específica, a falta de vagas para a Classe de Iniciação tem provocado conflitos entre as famílias e a escola, uma vez que a instituição não possui capacidade para atender à demanda em

função do número limitado de vagas disponíveis. Essa situação gera uma competição entre as famílias, agravada pela existência de cobranças indevidas, caracterizadas como pagamento de vagas para os alunos. Esse aspecto vai contra o princípio estabelecido pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 17/16, de 7 de outubro, alterada pela Lei nº 32/20, de 12 de agosto, que define o ensino como gratuito.

Artigo 11.º (Gratuidade)

1. A gratuidade no Sistema de Educação e Ensino traduz-se na isenção de qualquer pagamento pela inscrição, assistência às aulas, material escolar e apoio social, dentre o qual a merenda escolar, para todos os indivíduos que frequentam o ensino primário nas Instituições Públicas de Ensino.

2. O Estado deve garantir e promover as condições necessárias para manter gratuita a frequência da classe da Iniciação e do I Ciclo do Ensino Secundário, bem como o transporte escolar, a saúde escolar e a merenda escolar nas Instituições Públicas de Ensino.

3. O Estado coloca à disposição mecanismos de apoio social para os quais podem candidatar-se os alunos que reúnam os requisitos estabelecidos nos termos da lei.

A situação constatada no Complexo Escolar Terra Prometida, não vai de acordo ao que a Lei confere aos cidadãos.

- A Falta de comunicação e transparência: A falta de comunicação clara e transparente entre as escolas e as famílias sobre o processo de inserção, critérios e procedimento muitas vezes gera desconfiança e faz com que a direção da escola seja mal percebida, encarada como corruptos.

Devido a necessidade de conseguir um lugar para os seus filhos, as famílias sentem-se obrigadas a contatar com antecedência a Instituição para verificar o número de vagas, conversar com um professor a fim de reservar uma vaga e entregar algo em troca.

Os Problemas de infraestrutura:

Em razão dos problemas de infraestrutura existentes na instituição, como a insuficiência de salas de aula e a carência de recursos didáticos adequados, o acesso à Classe de Iniciação encontra-se limitado à capacidade física disponível para esse nível de ensino. Essa limitação tem gerado incompreensão por parte de muitas famílias, que, em sua maioria, consideram que a escola deveria receber todas as crianças de forma ilimitada, sem levar em conta que o excesso de alunos por sala compromete significativamente o rendimento escolar e o processo de

aprendizagem. Considerando as condições estruturais atribuídas pelo próprio Estado à instituição, verificou-se que, de fato, não é possível atender a toda a demanda da população local. Diante desse cenário, torna-se fundamental que escola e famílias atuem de forma articulada, buscando conjuntamente soluções viáveis que assegurem o acesso das crianças a uma educação de qualidade.

No que se refere aos impactos dos conflitos relacionados ao acesso à Classe de Iniciação, os participantes do estudo apontaram consequências relevantes e preocupantes. A principal delas diz respeito ao agravamento das desigualdades de oportunidades, sobretudo para crianças pertencentes a grupos socialmente marginalizados, como minorias étnicas e pessoas com deficiência, que enfrentam ainda mais dificuldades para garantir uma vaga. Além disso, o esforço intenso empreendido pelas famílias para inserir os filhos na escola pode gerar situações de estresse e sofrimento emocional nas próprias crianças, afetando sua capacidade de concentração, seu comportamento e, conseqüentemente, o seu desempenho escolar. A exclusão ou o atraso no acesso à educação formal também prejudica o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a linguagem, a resolução de problemas e a interação social. Em muitos casos, essas crianças tornam-se mais vulneráveis a abandonar precocemente a escolarização, passando a trabalhar com os pais ou por conta própria, ou ainda a se envolver em contextos de violência, como grupos armados. Trata-se de um problema cujos efeitos tendem a se prolongar ao longo do tempo, limitando oportunidades de inserção profissional e contribuindo para a reprodução de ciclos de pobreza e exclusão social nas gerações futuras.

Diante desse quadro, os conflitos observados durante a pesquisa indicam a necessidade de estratégias que priorizem o diálogo e a mediação entre a escola e as famílias. É fundamental que se estabeleça uma comunicação constante e transparente, permitindo às famílias compreenderem os critérios de acesso à Classe de Iniciação e conhecerem os direitos educacionais assegurados às crianças, bem como os canais institucionais adequados para denunciar práticas indevidas, como a cobrança por vagas. Ao mesmo tempo, a direção da instituição deve oferecer apoio às famílias e às crianças que não conseguem acesso imediato à Classe de Iniciação, orientando-as sobre alternativas em outras escolas e contribuindo para reduzir sentimentos de ansiedade, insegurança ou frustração. A construção de um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, aliada ao fortalecimento de práticas éticas entre os funcionários, é essencial para coibir a concessão irregular de vagas mediante pagamento. Por fim, a adoção de mecanismos de mediação de conflitos e o compromisso efetivo da escola com o cumprimento das políticas educacionais previstas em lei podem reduzir tensões, evitar desentendimentos internos e fortalecer a confiança entre a comunidade escolar e a instituição.

Conclusão

Tendo em conta os resultados obtidos ao longo da pesquisa, conclui-se que o conflito entre as famílias em torno do acesso à Classe de Iniciação no Complexo Escolar Terra Prometida, no município do Sumbe, pode ser analisado a partir de diferentes perspectivas. Trata-se de uma problemática que reflete desigualdades socioeconômicas, uma vez que famílias pertencentes a distintos estratos sociais enfrentam barreiras diferenciadas para garantir a matrícula de seus filhos, o que gera tensões entre aquelas que se percebem em situação de desvantagem. Esses conflitos entre a escola e as famílias produzem repercussões mais amplas na comunidade, afetando a coesão social e enfraquecendo as relações de colaboração entre os moradores, o que dificulta a construção de um ambiente escolar saudável e inclusivo.

Nesse sentido, para mitigar tais conflitos, torna-se fundamental promover o diálogo sistemático entre as famílias e a administração escolar. A criação de espaços de esclarecimento e discussão sobre os procedimentos de matrícula na Classe de Iniciação pode contribuir para reduzir incompreensões, sanar dúvidas, compartilhar experiências e buscar soluções de forma coletiva. Essas situações evidenciam, ainda, a necessidade do cumprimento efetivo das políticas educacionais vigentes, de modo a assegurar um acesso mais equitativo às oportunidades de ensino. Isso implica a adoção de critérios claros, transparentes e justos para o processo de matrícula, bem como o fortalecimento de programas de apoio direcionados às famílias em situação de maior vulnerabilidade social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BURTON, John W. **Conflict: Human Needs Theory**. Houndmills; London: Macmillan Press Ltd., 1990.

CABETO, Paulo; MANUEL, Damião de Almeida. **Desigualdades sociais em Angola: fundamentos e perspectivas sociológicas**. *Ciências Humanas, Revista FT*, vol. 28, n. 133, p. 1–17, 2024.

CARVALHO, António Feliciano Maliengue. **Desigualdades sociais no acesso ao ensino primário no município de Benguela em Angola** – opiniões de diretores, encarregados de educação e analistas. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Sociologia, 2021.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. Porto Alegre: Mediação, 7. ed., 2019.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução de Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**. Lisboa: Edições 70, 2009.

GANHÃO, Ana Rita Fidalgo. **Relação entre famílias e escola: desafios e estratégias para promover a participação ativa das famílias na escola num Território Educativo de Intervenção Prioritária**. Relatório do estágio (Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento), Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília, DF, Brasil, 2022.

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da sociologia**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2014. 4ª ed.

LE MOS, Glauber de Souza. O conceito de conflito nos estudos sociolinguísticos, interacionais e narrativos: uma revisão epistemológica e teórico-analítica. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 2, p. 425-440, 2021.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; ARAÚJO-MARINHO, Claisy Maria. **A relação família-escola: intersecções e desafios**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, 2010.

POSNER, Rebecca. “Language Conflict in Romance: Decline, Death and Survival”. In: POSNER, Rebecca; GREEN, John N. (orgs). **Trends in Romance Linguistics and Philology**. Volume 5: Bilingualism and Linguistic Conflict in Romance. Berlin/Nova York: Mouton de Gruyter, 1993, p. 41-75.

SACHITOTA, Armando Sanguève. A família e a escola: um modelo de relação para o sucesso educativo. **Revista Angolana de Ciências**, Universidade Rainha Njinga a Mbande, v. 2, n. 1, p. 112–129, 2020.

DOCUMENTOS

Angola, Lei n.º 17/16, de 07 de Outubro de 2016. Diário da República n.º 170. I série, Assembleia da República, 2020. Angola, Lei n.º 32/20, de 12 de Agosto. Diário da República n.º 123 I Série. Assembleia Nacional, 2020.

Angola, Decreto presidencial n.º 195/23 de 11 de Outubro. Diário da República, 2023.

Recebido em: 03/11/2024

Aprovado em: 14/04/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Samuel Yambi Elias

REALIDADE E DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR EM ÁFRICA NO SÉCULO XXI: CASO DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE

**REALITY AND CHALLENGES OF HIGHER EDUCATION IN
ÁFRICA IN THE 21 ST CENTURY: THE CASE OF ANGOLA
ANDA MOZAMBIQUE**

RESUMO: Este artigo, de carácter explicativo, analisa a realidade e os desafios do ensino superior em África no século XXI, com foco em Angola e Moçambique. Apesar dos obstáculos decorrentes das dinâmicas contextuais e conjunturais, o ensino superior tem registado crescimento significativo. A realidade angolana aproxima-se da moçambicana, sobretudo no aumento das infraestruturas universitárias e do número de estudantes matriculados. Contudo, no que se refere à qualidade das instituições, persistem desafios relevantes e a necessidade de aprimorar os mecanismos de funcionamento. Metodologicamente, o estudo recorre ao método bibliográfico e comparativo, articulado a uma abordagem qualitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Superior; África; Angola; Moçambique

ABSTRACT: This article, of an explanatory nature, analyzes the reality and challenges of higher education in Africa in the twenty-first century, focusing on Angola and Mozambique. Despite obstacles arising from contextual and conjunctural dynamics, higher education has experienced significant growth. The Angolan situation closely resembles the Mozambican one, particularly regarding the expansion of university infrastructure and the increase in student enrollment. However, with respect to institutional quality, significant challenges remain, along with the need to improve operational mechanisms. Methodologically, the study employs bibliographic and comparative methods, combined with a qualitative approach.

KEY WORDS: Tertiary Education; Africa; Angola; Mozambique

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

REALIDADE E DESAFIOS DO ENSINO SUPERIOR EM ÁFRICA NO SÉCULO XXI: CASO DE ANGOLA E MOÇAMBIQUE

Samuel Yambi Elias ¹

INTRODUÇÃO

A abordagem sobre o ensino superior em África no século XXI, com foco na realidade e nos desafios do ensino desse setor em Angola e Moçambique, tem sido assunto de discussão por parte de vários académicos. A temática trazida à baila (mais uma vez) reveste-se de grande importância, porque a universidade é o corolário da formação integral, com elevado nível de exigência, consciente, eficiente e eficaz, responsável e comprometida na formação dos indivíduos, visando à resolução de problemas de ordem diversa e o desenvolvimento da vida em sociedade. Daí ser fundamental abordar esse assunto, pois Angola e Moçambique evidenciam, quase, os mesmos problemas e desafios no ensino superior.

Os estudos universitários em Angola e Moçambique foram instituídos em momentos de tensão, o que levou, em 1962, Portugal a criar instituições de ensino superior nesses dois países, suas antigas colónias. A criação de universidades em Angola e Moçambique, assim como em outras colónias portuguesas, não significou necessariamente a inclusão de todos os negros africanos, dando clara indicação de que continuou a privilegiar pequenos grupos, como assimilados e filhos de colonos, em detrimento dos filhos dos não assimilados. Esse cenário de discriminação agudizou, certamente, as assimetrias sócio formativas entre os membros das diferentes classes da época. A busca constante de afirmação no concerto das nações fez com que o ensino superior, nesses países, passasse por um conjunto de reformas, que podem ser consideradas radicais, uma vez que houve, por exemplo, abertura e massificação de unidades orgânicas universitárias acessíveis a todas as franjas da sociedade em diferentes espaços territoriais. No caso particular de Angola e Moçambique, nos últimos anos, o número de instituições de ensino superior, sobretudo privadas, tem crescido significativamente, mas continuam a debater-se com a problemática da qualidade nas três dimensões da universidade, a saber, ensino, pesquisa e extensão universitária, sem esquecer o fator gestão universitária.

Para a concretização do objetivo que nos propusemos alcançar, o artigo, além da introdução, conclusão e referências bibliográficas, desenvolve os seguintes tópicos: ensino

¹ Professor do ensino geral na função pública de Angola. Graduado em Ensino de História pelo ISCED-HUÍLA, e mestrando em Ensino da História de Angola pelo Instituto Superior de Ciência da Educação – Luanda (ISCED-LUANDA). yamby946@gmail.com

superior em África no século XXI; cooperação entre as universidades africanas e europeias; realidades e desafios do ensino superior em Angola e Moçambique.

O ENSINO SUPERIOR EM ÁFRICA NO SÉCULO XXI: REALIDADES E DESAFIOS

A primeira universidade em África surgiu em Fez, Marrocos, com a criação da Universidade de Al-Qarawiyyin, e depois no Egito, na cidade do Cairo, com o surgimento da Universidade de Al-Azhar. Para além dessas universidades, de acordo com Varela (2013, p. 4), foi criada, no período equivalente ao da Idade Média europeia, a Universidade de Tombuctu, em Sankore, no Mali, no século XII. Posteriormente, foram surgindo outras universidades, como é o caso da Universidade de Argel (Argélia), surgida em 1909, do Victoria College (Cidade do Cabo, África do Sul), em 1916, e da Universidade do Senegal, em 1918. Muitas das universidades que foram surgindo assumiam uma filosofia de resgate da identidade e da dignidade da cultura africana.

O surgimento de universidades com matriz ocidental no território africano corresponde a uma necessidade de evidenciar o encontro com a ciência e com o desenvolvimento de um grande património cultural, constituindo, assim, um símbolo do renascer da África. Todavia, no que toca ao atraso no desenvolvimento do ensino superior, podem ser referidas causas estruturais ligadas ao nível de desenvolvimento das sociedades e culturas africanas após o contato com os povos europeus (NAUEGE; EDUARDO, 2022). As universidades da África Subsaariana alinharam-se ao sistema da educação colonial, com estruturas e modelos do colonizador, uma vez que os seus objetivos estavam bem definidos: formar filhos dos europeus em África e um número reduzido de filhos indígenas. As universidades africanas eram instituições, em certo sentido, estranhas ao resto do sistema educativo local e tendiam a acentuar as clivagens já existentes na sociedade, ao separar os estudantes do seu meio local, condicionando-os a um modo de vida alheio (CALOIA, 2010).

A afirmação acima dialoga com o pensamento de Naeuge e Eduardo (2022, p. 2), que afirmam o seguinte:

O surgimento de universidade em África no atual modelo, e de modo particular em Angola, está associado à reprodução do sistema de educação europeu/colonial. Esta transposição de estruturas e modelos das metrópoles para os respectivos territórios colonizados tinha como objetivo responder à necessidade de proporcionar uma educação superior aos filhos dos colonos aqui (África) residentes, evitando assim o regresso da classe burguesia nacional à Europa.

Hoje, o ensino superior em África defronta-se com vários problemas. O acesso limitado e desigual a esse nível de ensino é um dos casos. De acordo com dados da UNESCO, as matrículas no ensino superior em África quase duplicaram entre 2000 e 2016, passando de 4,5 milhões para 8,8 milhões. No entanto, a taxa bruta de matrícula no ensino superior em África é de cerca de 9%, muito abaixo da média mundial de 38%. Para além disso, existem diferenças entre países, regiões, gênero e grupos sociais no acesso ao ensino superior (SILVA, 2004).

O segundo problema diz respeito à qualidade e à relevância do ensino superior em África. Essas instituições lidam com dificuldades de diversa ordem, tais como turmas superlotadas, bibliotecas com limitações, falta de equipamentos e, por vezes, edifícios em condições precárias, baixa oferta de formação continuada para os seus quadros, falta de recursos humanos e de financiamento, escasso intercâmbio de cooperação com instituições nacionais e internacionais capazes de reforçar recursos e capacidades, o que afeta, de certo modo, as condições de funcionamento tanto da investigação científica quanto da inovação (KAJIBANGA, 1998). Além disso, muitas instituições de ensino superior em África não consideram as necessidades e prioridades das realidades socioeconômicas e culturais nas quais estão inseridas, nem as exigências e oportunidades do mercado de trabalho em escala mundial. Esse quadro resulta, no curto e no longo prazo, em reduzida produção e difusão de conhecimentos locais, saída de quadros qualificados e contribuição limitada para o desenvolvimento do continente.

O terceiro problema refere-se à governação e à gestão do ensino superior em África. Muitas instituições universitárias africanas enfrentam situações que comprometem a liberdade acadêmica ou intelectual, administrativa e financeira, em razão da ingerência política partidária, econômica e ideológica de governos, organizações internacionais e grupos de interesse. Importa salientar que as instituições de ensino superior africanas carecem de mecanismos de regulamentação, avaliação e garantia da qualidade capazes de assegurar a transparência e a responsabilização das suas atividades (SILVA, 2023).

Não obstante os problemas acima mencionados, o ensino superior em África apresenta potencialidades e oportunidades para o seu avanço. Uma delas é o crescimento demográfico associado à escolarização no continente. África possui uma população jovem. Graças aos esforços realizados nas últimas décadas para ampliar as taxas de matrícula no ensino primário e secundário, há mais candidatos potenciais ao ensino superior do que em períodos anteriores. Isso representa uma fonte de capital humano para o continente (SILVA, 2023).

Entretanto, para melhorar o ensino superior em África, é necessário formular um conjunto de políticas e estratégias voltadas à superação dos problemas identificados e ao aproveitamento das potencialidades existentes. Nesse sentido, torna-se relevante considerar os seguintes

objetivos: diversificar a oferta de cursos e modalidades de ensino; aumentar o número de bolsas para estudantes; adequar os currículos às necessidades e expectativas dos estudantes e da sociedade em geral; promover a formação contínua de professores; reduzir a “turbo-docência”, assegurando remuneração condizente aos docentes; promover atividades acadêmicas para os estudantes; investir de forma sistemática na investigação científica; e promover cooperação e intercâmbio entre instituições de ensino superior nacionais e internacionais.

COOPERAÇÃO ENTRE AS UNIVERSIDADES AFRICANAS E EUROPEIAS

Não existe dúvida de que a cooperação universitária entre África e Europa é realmente necessária. Ambos os continentes têm motivos fortes para tal. Desde a criação das primeiras universidades em África, vários estudiosos europeus estiveram envolvidos no ensino e na investigação no continente africano. Por exemplo, durante um período, isto é, no final dos anos 50 e no início dos anos 60, professores europeus ensinaram nas universidades de Makerere, no Uganda, e de Dar-es-Salam, na Tanzânia. Essas universidades eram importantes centros de formação e conhecimento. A maior parte das universidades africanas que surgiram mais tarde, num primeiro momento, recorreu a docentes europeus (ARAÚJO, 2007).

Para Neubert (2008), a cooperação universitária entre África e Europa é parte integrante do desenvolvimento do sistema universitário africano. Após a independência dos países africanos, os primeiros acadêmicos formaram-se em universidades europeias, e ainda hoje há africanos, sobretudo jovens, que, por meio de bolsas de estudo ou por conta própria, vão para a Europa estudar. As universidades e os investigadores africanos têm boas razões para cooperar com a Europa. No entanto, essas razões normalmente diferem das do lado europeu, especialmente nas ciências sociais e humanas, uma vez que a esmagadora maioria das pesquisas empíricas realizadas em universidades africanas concentra-se em África.

Na perspectiva da cooperação, o interesse de um número considerável de pesquisadores africanos em seus trabalhos locais é o de arregimentar apoios externos e dar corpo aos projetos investigativos. Um ponto a ter em conta é a necessidade de obter acesso a fundos para viagens, bolsas de estudo e de investigação científica, convites e recursos para bibliotecas, equipamentos de laboratório ou infraestruturas técnicas (por exemplo, computadores).

Algumas universidades africanas ainda não têm o direito de conceder graus de pós-graduação (mestrado e doutorado). As cooperações e as bolsas de estudo destinadas a professores africanos proporcionam a possibilidade de qualificação e, com a ajuda de um parceiro europeu, permitem desenvolver cursos de mestrado e doutorado ainda inexistentes. Atualmente, a

produção intelectual africana tem ganho reputação em nível mundial, pois muitos acadêmicos africanos, internacionalmente conhecidos, deixaram de ensinar apenas em universidades africanas — eles lecionam em universidades europeias e atuam em regimes temporários, como professores não residentes (NEUBERT, 2008).

ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA E MOÇAMBIQUE: REALIDADE E DESAFIOS

Angola e Moçambique são duas ex-colônias portuguesas que alcançaram as suas independências em 1975 e têm o português como língua oficial. Os dois países são banhados por oceanos – Angola (oceano Atlântico) e Moçambique (oceano Índico) – e continuam a ser governados pelos movimentos de libertação (hoje transformados em partidos políticos) que proclamaram as independências dos seus territórios: Angola (MPLA) e Moçambique (FRELIMO).

O ensino superior nesses países teve o seu surgimento como consequência das convulsões político-sociais que atingiram as ex-colônias, nos anos 60 do século XX. De acordo com Brás (2019), o ensino superior nas ex-colônias portuguesas é consequência da crescente pressão das populações que almejavam as independências dos seus países, como pressuposto ao direito ao ensino em todos os níveis, por um lado, e da crescente população estudantil que protestava por soluções alternativas à obrigação que tinham de se licenciar em Portugal. A implementação e o desenvolvimento do ensino superior em Angola e Moçambique podem ser analisados, historicamente, a partir do ano de 1962, com a criação dos Estudos Gerais Universitários, no âmbito da Administração Portuguesa.

Com as independências desses países, foi possível aos seus governos assumirem a responsabilidade de administrar, bem como de controlar, o setor do ensino superior, atribuindo-lhe a função política de agente do desenvolvimento local e de superação das alianças do colonialismo nas vertentes cultural e mental. Nesse período, em função da demografia, a taxa de analfabetismo era elevada, pelo que, nos primeiros anos após o fim do jugo colonial, o plano de educação em Angola e Moçambique visou estimular as famílias a participarem nas atividades escolares dos seus educandos, na luta pela redução do analfabetismo. Desse modo, era premente a adoção de medidas que possibilitassem a superação do problema, atuando sobretudo nos ensinos básico e médio. Esses países encontravam-se, assim, diante de um grande desafio, que era a redução do analfabetismo na população, tendo em vista a possibilidade de solidificar a política educacional (NAUEGE; EDUARDO, 2022).

ENSINO SUPERIOR EM ANGOLA

Após o fim do conflito armado (1975–2002) em Angola, o país experimentou mudanças e expectativas proporcionadas pelo crescimento econômico. Foram, porém, anos de muitas manifestações e decepções políticas e sociais, ao mesmo tempo em que, para o ensino superior, se configuraram anos de organização e regularização dos processos universitários, bem como do surgimento de mais Instituições de Ensino Superior. O aumento de estudantes na busca por uma vaga no ensino superior, sobretudo na graduação, para garantir um emprego ou uma mudança de carreira, motivou um grupo de empresários a apostar os seus capitais na área do ensino superior, razão pela qual hoje há muitas IES privadas a surgir em quase todo o país.

Com a adoção da economia de mercado, a ideia de que o Estado é a instância primária começou a declinar; desapareceram as esperanças em um Estado que poderia garantir equilíbrio social e econômico e combater a desigualdade social, pois os interesses dos governantes passaram a alinhar-se aos interesses do capital. Abriu-se espaço para que o ensino superior fosse moldado às necessidades do mercado de trabalho e, desse modo, começou a verificar-se, lentamente, o processo de esvaziamento dos três elementos fundamentais da universidade (ensino, pesquisa e extensão). Passou-se a dar primazia à discussão da mercantilização dos serviços de ensino superior e menor atenção à identidade cultural e nacional da investigação associada ao conhecimento endógeno (PAXE; NGULUVE, 2023).

O desejo de atender à demanda de estudantes por ensino superior levou a que não se cumprissem vários aspectos cruciais na construção, organização, gestão e consolidação da universidade. Embora tenha prevalecido, na abertura de Instituições de Ensino Superior privadas, a ideia de que era fundamental corresponder e dar resposta às necessidades do mercado de trabalho, por intermédio da formação de indivíduos, a falta de rigor nas normas orientadoras e na atuação do governo nos processos universitários permitiu que as Instituições de Ensino Superior andassem ao reboque de interesses financeiros imediatos e, por vezes, sob o comando da inexperiência de seus proprietários na administração universitária. Nesse sentido, pode-se afirmar que o contexto no qual as Instituições de Ensino Superior privadas surgiram é desfavorável.

De acordo com Paxe e Nguluve (2023), as causas desses problemas são: i) falta de normas que orientem os processos de abertura e funcionamento de universidades privadas; ii) a ausência de normas permitiu que vários institutos superiores privados fossem reconhecidos sem estruturas físicas, isto é, existindo apenas formalmente, muitas vezes em espaços alugados que nem sempre ofereciam condições favoráveis; iii) algumas instituições de ensino superior foram reconhecidas sem apresentarem bibliotecas, laboratórios (no caso dos cursos técnicos), espaços

de estudo para estudantes e salas de trabalho de investigação para os professores e de orientação de estudantes, priorizando a construção de salas de aula; e iv) relações de influência (político-militar-partidárias) que IES privadas construíram em Angola, as quais, em grande parte, suplantam normas para atender a vontades de terceiros, em desacordo com o princípio de uma gestão transparente e com a tomada de decisões orientada por propósitos institucionais universitários.

De acordo com o MESCTI (2018), no âmbito da reorganização das redes de IES públicas no país, o governo extinguiu e fundiu 12 instituições públicas, entre várias razões, com o objetivo de evitar a dispersão de recursos financeiros e humanos, bem como com a finalidade de adequar a expansão aos objetivos estratégicos de desenvolvimento socioeconômico e comunitário local. Essa ação obedeceu ao programa do governo, assentado no redimensionamento das instituições existentes, na fusão de algumas e na criação de novas IES. Nesse contexto, o país passou a contar com 11 universidades, com respectivos cursos, como oferta para a diversificação de quadros: Universidade Agostinho Neto; Universidade Cuito Cuanavale; Universidade José Eduardo dos Santos; Universidade Katyavala Bwila; Universidade Kimpa Vita; Universidade Lueji A N'Nkonde; Universidade Mandume Ya Ndemufayo; Universidade 11 de Novembro; Universidade do Namibe; Universidade Rainha Njinga Mbande e Universidade de Luanda.

O ensino superior em Angola, até 2022, contava com 104 Instituições de Ensino Superior (31 estatais e 73 privadas) e 4 escolas superiores (todas estatais). De 2011 a 2021, segundo dados disponibilizados pelo Ministério do Ensino Superior,² o número de estudantes no ensino superior em Angola aumentou de 140.016 para 308.309. Os fatores que contribuíram para o crescimento desse número foram: a construção de mais instituições de ensino superior e, como consequência, a expansão dessas instituições em todas as províncias, bem como a liberalização do ensino superior, com a promoção da criação de uma rede de instituições privadas no país.

Na perspectiva de Carvalho (2011), apesar do número de instituições que têm surgido no país, o ensino superior enfrenta vários problemas que, em certa medida, colocam em causa a qualidade do ensino nesse nível. Segundo o autor, esses problemas decorrem de: i) baixa qualidade nos níveis inferiores; ii) aplicação de modelos de gestão importados do exterior, sem atenção ao contexto local; iii) falta de incentivos à investigação científica; iv) desatenção à publicação dos poucos estudos realizados nas instituições de ensino superior; v) ausência de investimento na edição de livros e revistas científicas; vi) investimento insuficiente em bibliotecas e laboratórios; vii) investimento insuficiente na formação e na atualização dos

docentes; viii) alocação de professores em disciplinas fora de sua área de domínio; ix) desajustamento curricular em relação às reais necessidades do mercado de trabalho angolano; e x) perseguição a quem exige rigor e produz investigação científica nas instituições de ensino superior, associada à promoção da corrupção, que se manifesta de diversas formas, desde o pagamento para admissão até o pagamento para a elaboração de trabalhos de licenciatura, incluindo o pagamento para aprovação em várias disciplinas.

O ensino superior em Angola, seja em instituições públicas seja em instituições privadas, enfrenta vários desafios que, do ponto de vista do alcance dos seus objetivos, obstaculizam o desenvolvimento, caso não sejam ultrapassados em tempo oportuno, como a necessidade de melhorar a prestação de serviços de qualidade, recorrendo, por exemplo, às novas tecnologias da informação e da comunicação. Diante da constatação dos pontos críticos das IES, Brás (2019, p. 102) escreveu o seguinte:

Isso exige apostar-se na formação avançada e continua dos funcionários não docentes, técnicos e auxiliares, visando diversificar a qualificação académico-científico destes como factor de alcance de uma gestão universitária sustentável, qualidade na prestação de serviços e participação nos projectos de investigação científica.

À luz dos fatos e dos desafios enfrentados pelo ensino superior, há necessidade de progresso institucional e de melhoria das condições infraestruturais e humanas. Deve ser prioridade, nesse âmbito, a melhoria das condições para o trabalho docente e pedagógico, mediante a criação de gabinetes para que os docentes atendam os seus discentes, o estabelecimento de horários flexíveis de atendimento aos estudantes e o incentivo a iniciativas docentes voltadas ao trabalho social junto às comunidades. Outro desafio é a criação de revistas científicas universitárias para facilitar e potencializar a investigação científica e a publicação da produção local, bem como a implementação de programas de gestão de bibliotecas, a introdução ou construção de repositórios institucionais para facilitar o acesso à produção interna das instituições de ensino superior e dos docentes, além de outros aspectos relacionados à criação de salas multimídia para facilitar aulas remotas e, em certa medida, oferecer suporte pedagógico a determinados conteúdos nos quais não haja especialistas em algumas instituições.

ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

² MESCTI, 2022.

Relativamente a Moçambique, de acordo com Ferreira (2013), nos últimos tempos, nota-se um crescimento das instituições de ensino superior públicas e privadas em todas as províncias do país. O ensino superior em Moçambique passou por um conjunto de reformas significativas, como o encerramento de faculdades, sobretudo no período do governo de orientação socialista. Importa salientar que, após a Independência, especialmente na década de 90, o ensino superior em Moçambique expandiu-se em número de alunos e instituições em todo o território, embora, inicialmente, com alguma concentração na capital do país. A formação pós-graduada evoluiu primeiro no exterior e, mais recentemente, com a oferta de mestrados e alguns doutorados em nível local, como resultado de cooperações com instituições estrangeiras de ensino.

O ensino superior em Moçambique tem vindo a crescer. Dados do ensino superior moçambicano indicam que houve uma expansão crescente tanto do número das universidades, bem como o seu acesso. O ensino superior em Moçambique expandiu-se ao mesmo tempo em que contribuiu para o desenvolvimento da sociedade, possibilitando a inovação tanto das práticas comuns, da ciência e da tecnologia (TERENCIANO; NATHA, 2016, p. 80).

A expansão de instituições de ensino superior em Moçambique buscou sempre responder à procura, dado o número crescente de estudantes que terminam o ensino secundário e pretendem continuar os seus estudos. O governo moçambicano não se preparou para o aumento rápido do afluxo de estudantes para esse nível, não criando instituições de ensino superior, cursos nem preparando condições científicas e pedagógicas para a diversificação da oferta (tipos de cursos) e a elevação dos graus de pós-graduação. O déficit da oferta do ensino público foi sendo superado com o surgimento e desenvolvimento de instituições privadas de ensino superior, sem que houvesse docentes formados em número suficiente para o crescimento de estudantes e de universidades verificado (MATOS; MOSCA, 2010).

Apesar de Moçambique manter uma universidade bem-posicionada no ranking das melhores universidades africanas, ainda assim o ensino superior não tem respondido às expectativas, pois o mercado interno de técnicos, ao menos em algumas áreas do saber, mostra-se aparentemente coberto, uma vez que existem em Moçambique indivíduos formados, graduados e pós-graduados sem emprego ou em ocupações não correspondentes às áreas e aos níveis de formação. Dessa forma, não existem dúvidas de que as instituições não alcançaram patamares de eficiência que as tornem competitivas em uma economia de mercado aberta e em expansão, permanecendo, infelizmente, abaixo do esperado.

Para além das situações acima mencionadas, o ensino superior em Moçambique depara-se com vários problemas. Bibliotecas, laboratórios, equipamentos pedagógicos, organização e

formação em gestão universitária foram secundarizados. A questão da investigação científica torna-se viável apenas com massa crítica em regime de tempo integral e com a afetação de recursos, além de não gerar retornos financeiros de curto prazo. Uma parcela significativa dos docentes desdobra-se, lecionando em várias instituições de ensino superior e até em níveis inferiores, além de exercer múltiplas atividades economicamente mais compensadoras que o mercado oferece, sem excluir aqueles que ambicionam seguir carreira política. As universidades públicas e privadas multiplicam-se em polos de ensino superior, marcados pela escassez de docentes, pela precariedade de condições científicas, pedagógicas e infraestruturais, bem como pela fraca prestação de serviços em cada local (MATOS; MOSCA, 2010).

Configura-se, assim, um ensino superior que, em termos gerais, não possui corpo docente especializado, com poucos professores em tempo integral, sem massa crítica para o debate e a investigação, com condições insuficientes de ensino e de funcionamento, além de projetos científicos e pedagógicos pouco definidos. Admite-se que muitos investidores concebem o ensino superior como oportunidade de negócio e não como serviço público de responsabilidade social. Todavia, o ensino superior em Moçambique depara-se com vários desafios, intrinsecamente ligados a diversos fatores que afetam diferentes setores da sociedade. Segundo Noa (2019), os desafios desse nível no contexto moçambicano relacionam-se à sustentabilidade; à expansão, acesso e equidade; à qualidade do ensino e do funcionamento; à flexibilidade e inovação; à cooperação e à internacionalização.

Portanto, sendo Angola e Moçambique o epicentro da presente reflexão, torna-se importante estabelecer uma comparação relativa ao ensino superior nesses dois países. Os governos têm investido de forma limitada nesse setor, sendo numerosas as universidades de Angola e Moçambique que não dispõem de condições adequadas de funcionamento. Grande parte dos professores não se encontra comprometida com a investigação científica e muitos atuam em mais de uma instituição, o que compromete a qualidade do ensino. De acordo com dados disponibilizados pelos ministérios do ensino superior desses países, até 2021, em Angola existiam mais de 90 instituições públicas e privadas de ensino superior, enquanto Moçambique contava com aproximadamente 23 instituições, considerando públicas e privadas. Embora Angola seja o país com maior número de IES, Moçambique encontra-se mais bem posicionado no ranking das melhores universidades do continente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, o artigo buscou realizar uma análise sobre a realidade e os desafios do ensino superior nesses países. Nos últimos tempos, em decorrência dos desafios socioeconômicos e tecnológicos vivenciados pelos países, o ensino superior em África tende a crescer consideravelmente. Entretanto, se, por um lado, registra-se o surgimento de mais instituições universitárias, por outro, esse setor enfrenta vários problemas, entre os quais a precariedade das condições institucionais e a fraca qualidade do ensino, resultado, diga-se de passagem, do baixo investimento que os governos destinam às universidades e da limitada valorização dos quadros docentes.

Como foi dito, no caso concreto de Angola e Moçambique, o ensino superior surgiu no período colonial, quando o acesso aos estudos universitários era restrito a grupos privilegiados. Com o advento das independências, os novos Estados apostaram no acesso massivo de cidadãos ao ensino superior, bem como empreenderam esforços para a proliferação de mais unidades orgânicas a fim de atender à demanda. Na ânsia de massificar o ensino superior, não se resguardaram alguns pressupostos essenciais que assegurariam a qualidade e a eficácia das instituições universitárias. Como resultado desse processo, hoje, nesse nível, é possível constatar o seguinte quadro: baixo investimento, isto é, o orçamento destinado a esse setor é recorrentemente insuficiente, pois não satisfaz as necessidades mais urgentes e os objetivos das IES; falta de apoio à investigação científica; insuficiência de salas multimídia, de bibliotecas e de repositórios; fraca cooperação entre instituições de ensino superior nacionais e internacionais; além da mercantilização do ensino superior, entre outros fatores.

Portanto, para que esse setor supere o marasmo em que se encontra, é imperioso que, da parte dos entes envolvidos, sejam criadas estratégias capazes de superar os problemas identificados e de aproveitar as potencialidades existentes, como a adequação das infraestruturas das IES; a diversificação da oferta formativa e das modalidades de ensino (presencial, semipresencial ou a distância); a atualização e adaptação dos currículos de acordo com a realidade dos países; a criação de bolsas de estudo aliada ao controle dos beneficiários, de modo a evitar a fuga de cérebros; bem como a promoção da formação contínua de docentes e de outros quadros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Alberto Lopes. **África–Europa: cooperação acadêmica**. 1. ed. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, 2007.

BRÁS, Carlos. **O papel da escola na formação para a cidadania em Angola**. 1. ed. Coleção Ensino e Sociedades. Luanda, 2019.

- CALOIA, Fernando Simão. **Surgimento de universidades em Angola: reflexões em torno do fazer educação**. Lubango, 2010.
- CARVALHO, Paulo. **Evolução e crescimento do ensino superior em Angola**. Luanda: Universidade Agostinho Neto, Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, 2011.
- FERREIRA, António Oliveira. O papel do ensino superior no quadro do desenvolvimento em Moçambique. **Revista Eletrônica de Investigação e Desenvolvimento**, Beira: Universidade Católica de Moçambique, vol. 1, n. 1, p. 1–12, 2013.
- KAJIBANGA, Victor Mário Chicua. Liberdades académicas e instituição universitária em África. **Conferência inaugural proferida no Fórum sobre a Universidade Agostinho Neto e o Ensino Superior em Angola**. Luanda, 1998.
- MATOS, Narciso; MOSCA, João. Desafios do ensino superior. In: BRITO, Luís de et al. (Orgs.). **Desafios para Moçambique 2010**. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos – IESE, 2010. p. 297–318.
- NEUBERT, Dieter. Cooperação universitária entre Alemanha e África - desafios e alguns ensinamentos. In: NEUBERT, Dieter (Org.). **Cooperação académica entre África e Europa: desafios para a sociedade do conhecimento**. Lisboa: Fundação Friedrich Ebert, 2008. p. 17-42.
- NOA, Francisco. Desafios do ensino superior em Moçambique. In: CARVALHO, Clara et al. (Org.). **COOPEDU IV — Cooperação e Educação de Qualidade**. Dakar: Centro de Estudos Internacionais, 2019. p. 33-44.
- NAUEGE, Nelson; EDUARDO, António Augusto. O desenvolvimento do ensino superior em Angola: implicações da diversidade das suas instituições. **Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras**, São Francisco do Conde (BA), v. 2, n. especial II, p. 290–306, dez. 2022.
- PAXE, Isaiás Pedro Vicente; NGULUVE, Alberto Kalunga. Ensino superior angolano: educação como bem público face ao mercado. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 37, n. 79, p. 235–266, jan./abr. 2023.
- SILVA, Elísio Augusto da. **O burocrático e o político na administração universitária: continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto** (Luanda). Braga: Universidade do Minho, 2004.
- SILVA, Victor Bernardo da. **Como melhorar o ensino superior em África**. Moscou: Academia de Moscou; Évora: Universidade de Évora, 2023.
- TERENCIANO, Fernando; NATHA, Mário. **Ensino superior em Moçambique: evolução e indicadores da avaliação da qualidade**. Beira: Universidade Católica de Moçambique, 2016.
- VARELA, Baltasar Afonso. **A universidade, o currículo e o conhecimento: das origens aos tempos atuais**. Praia: Edições Uni-CV, 2013.

Recebido em: 09/02/2025

Aprovado em: 22/08/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

“O DESPORTO É TAMBÉM UMA FRENTE REVOLUCIONÁRIA”: FUTEBOL E A SUA POLITIZAÇÃO EM ANGOLA (1975 - 1991)

“SPORT IS ALSO A REVOLUTIONARY FRONT”:
FOOTBALL AND ITS POLITICISATION IN ANGOLA (1975–
1991)

RESUMO: O artigo analisa a difusão e a consolidação das ideologias socialistas na República Popular de Angola por meio das atividades esportivas, com destaque para o futebol, dada sua ampla popularidade. Durante a Primeira República (1975–1991), o governo angolano recorreu ao futebol como instrumento de politização e de promoção dos valores da revolução socialista. A partir da análise crítica de diferentes fontes, conclui-se que, para o MPLA, partido no poder, o futebol constituiu uma frente revolucionária, integrando de forma recorrente as celebrações das datas históricas nacionais.

Andrade Nzagi

PALAVRAS-CHAVE: Futebol; Politização; Angola

ABSTRACT: The article examines the diffusion and consolidation of socialist ideologies in the People’s Republic of Angola through sports activities, with particular emphasis on football due to its broad popular appeal. During the First Republic (1975–1991), the Angolan government used football as an instrument of politicization and of promoting the values of the socialist revolution. Based on a critical analysis of different sources, the study concludes that, for the MPLA, the ruling party, football functioned as a revolutionary front and was regularly incorporated into the commemoration of national historical dates.

KEY WORDS: Football; Politicisation; Angola

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

“O DESPORTO É TAMBÉM UMA FRENTE REVOLUCIONÁRIA”: FUTEBOL E A SUA POLITIZAÇÃO EM ANGOLA (1975 - 1991)

Andrade António Nzagi ¹

INTRODUÇÃO

“O desporto é também uma frente Revolucionária”, esta frase é uma das várias epígrafes que apareciam constantemente no cabeçalho da página desportiva do Jornal de Angola durante a primeira República de Angola. Esta frase demonstra realmente o que o desporto representava na sociedade angolana neste período, uma vez que o governo procurava por intermédio de várias atividades sócio recreativas, divulgar e consolidar a ideologia socialista na República Popular de Angola, assim como eliminar os vestígios da colonização. Destas atividades, destacou-se o desporto, particularmente o futebol que foi utilizado como um instrumento revolucionário na divulgação das políticas que o MPLA, partido no poder, tencionava implementar na sociedade.

Sobre a República Popular de Angola, já há algumas abordagens, particularmente no campo da História política. O que tencionamos com esta comunicação, é olhar para as atividades sociais, aquelas que de forma indireta representam o contexto sociopolítico que o país vivia, isto é, estudar a politização que o futebol sofreu durante este período, com a finalidade de se divulgar e consolidar as políticas revolucionárias do Estado angolano. Sendo a politização, o ato ou efeito de politizar, isto é, de conferir ou ganhar caráter político, percebe-se então, que o governo angolano concedeu neste período um caráter político ao desporto, que era visível nos logotipos de alguns Clubes de futebol e na participação dos mesmos clubes em festivais políticos. Assim, interessa-nos com esta comunicação, analisar a divulgação e consolidação das políticas socialistas em Angola entre 1975 e 1991 por intermédio das atividades desportistas, particularmente pelo futebol que neste período já atraía muita popularidade num país jovem.

Para melhor discussão do texto e análise do problema, procuramos responder a seguinte questão: De que forma o futebol foi utilizado na promoção e consolidação do socialismo na sociedade angolana? Por intermédio do Método Histórico, fizemos análise crítica às diferentes fontes, que nos levaram a concluir que para o governo da República Popular de Angola, o futebol servia também como uma frente revolucionária, por isso as atividades desportivas destacavam-se durante as comemorações políticas do partido e das datas históricas do país. Esta “frente revolucionária” desempenhada pelo futebol, também tinha a função de combater e eliminar os

¹ Mestrando em Ensino de História pelo Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED – Luanda). andrdenzagi60@gmail.com

antigos vestígios da colonização que ainda era visível em muitos setores da sociedade, como no campo desportivo por exemplo.

O contexto socialista e o nascimento de grandes clubes angolanos

A República Popular de Angola nasceu em novembro de 1975 num clima de instabilidade política, uma vez que os principais Movimentos de Libertação Nacional (FNLA, MPLA e UNITA) que participaram do acordo de Alvor assinado no dia 15 de janeiro de 1975, não cumpriram com vários pontos acertado neste acordo. O insucesso dos acordos de Alvor levou os três Movimentos de Libertação a recorrerem ao uso da força para se dar a proclamação da independência de Angola, e o MPLA, por conseguir expulsar de Luanda os outros adversários políticos, proclamou a independência do país que foi reconhecida internacionalmente.

A forma complexa com que se proclamou a independência de Angola, fez com que a guerra civil, que começou em 1975, decorresse ao longo de toda primeira República de Angola. Foi neste contexto, que a República Popular de Angola foi marcado pela implementação, divulgação e consolidação de políticas socialistas, e não só, assim como também pela assinatura de alguns acordos de paz que tinham como finalidade, acabar com o conflito civil que o país vivia, como foi o caso dos acordos de Nova Iorque (1988), Gbadolite (1989) e acordos de Bicesse (1991), este último que marcou o fim da política do monopartidarismo em Angola. Angola tornou-se oficialmente uma República Socialista em dezembro de 1977, depois do MPLA realizar o seu I Congresso Ordinário, e transformar o mesmo partido, em MPLA-PT (MPLA - Partido do Trabalho). Mas, mesmo antes da realização deste Congresso, o executivo angolano já considerava Angola como um Estado Socialista e o país também era governado baseando-se em políticas socialistas:

A partir do nosso primeiro minuto de nascimento como República Popular independente, nunca escondemos ao Mundo a nossa opção socialista. E essa opção socialista é hoje possível, porque não estamos sós no Mundo (...).²

Desde a proclamação da independência de Angola, o governo nunca escondeu que era um Estado Socialista, porque essa opção socialista estava presente em quase toda atividade social que se realizava no país. Já que vigorava no país a política do monopartidarismo, o governo tinha o controlo de todas as atividades sócio recreativas, desde o lazer, cinema, festivais musicais, carnaval e o desporto, e como são atividades de massas, o governo aproveitava-se das mesmas

² Jornal de Angola, 15 de novembro de 1977.

para divulgar as suas ideologias políticas. Com o decorrer da guerra civil, a implementação da política socialista e do monopartidarismo no país, o governo angolano, por intermédio do MPLA, procurou acelerar na divulgação e consolidação das ideologias socialistas na sociedade angolana. Foi neste contexto que o Desporto surgiu como instrumento revolucionário e aliado do Estado para a propagandear as suas políticas, destacando-se o nascimento e ressurgimento de alguns clubes de futebol de Angola que apresentavam características políticas.

Richard Giulianotti no seu artigo, “O estudo do esporte no continente africano”, defende que alguns Estados africanos têm utilizado o desporto para promover coesão nacional que podem facilitar na consolidação do apoio ao monarca, político ou partido que governa o país (GIULIANOTTI, 2010, p. 24). Foi isto que aconteceu em Angola, durante a sua primeira República, o desporto foi politizada para consolidar a implementação do socialismo e apoiar o partido que governava o país, neste caso o MPLA. A politização do futebol na República Popular de Angola começou nos primeiros anos de independência do país. Como forma de alargar o carácter de massas que o desporto constituía, em abril de 1979, o governo angolano decretou que todos os clubes angolanos que possuíam denominações e insígnias ligados ao antigo regime colonial, deveriam ser destruídas progressivamente na sociedade, e substituir por outros que refletiam a realidade do povo angolano. Concomitantemente, também se decretou que só os indivíduos de nacionalidade angolana deveriam ser eleitos para ocupar cargos de presidente de direção, da mesa da assembleia geral e do conselho fiscal dos clubes.³

A nacionalização, que estava a decorrer em vários setores do país, estava bem visível no desporto com a implementação deste decreto. A realidade angolana, que o decreto se referia era o socialismo que estava ser divulgado no país, e nos cargos de direção dos clubes não poderiam ser eleitos estrangeiros, particularmente os portugueses, porque para o governo isto significava a neocolonização, problema que o MPLA procurava combater. Compreende-se que, o governo ao implementar este decreto, não tinha apenas o objetivo de usar o futebol como ferramenta de consolidação do socialismo em Angola, mas também utilizava o mesmo como uma frente revolucionária para acabar com os vestígios da colonização que ainda se encontrava patente dentro de muitas organizações sociais. Foi neste contexto que em Luanda, por exemplo, o Clube Atlético de Luanda e o Benfica de Luanda desapareceram e deram origem ao Petro Atlético de Luanda, o Atlético Sport Aviação (ASA) alterou a sua denominação para a TAAG, o Sporting de Luanda passou a designar-se Diabos Verdes. No Huambo, o Benfica deu lugar ao Mambroa, em Benguela surgiu o Desportivo no lugar do Sporting, já em Lubango o Desportivo da Chela substituiu o Benfica (GONÇALVES et al., s/d, p. 27).

Pelo país outras agremiações desportivas também foram alterando as suas denominações ou substituídos por outros clubes que representavam a realidade angolana. Neste sentido, a política socialista influenciou também no nascimento de grandes clubes do futebol angolano, esta influência do socialismo, percebe-se facilmente em função dos símbolos políticos que de forma discreta encontram-se nas insígnias ou logotipos destes clubes que surgiram nos primeiros anos da independência de Angola. A guisa de exemplo tem o Progresso Associação do Sambizanga que foi fundado no dia 17 de novembro de 1975. No logotipo deste clube, encontra-se o facho ou a tocha, elemento que também se encontra no logotipo do MPLA, demonstrando assim que o clube estava a favor da politização que o partido desempenhava na sociedade angolana. Francisco Van-Dúnem “Vadiago”, na sua obra Futebol Popular no Sambizanga 1974 - 1976, descreve o momento que foi desenhado o logotipo do Progresso Associação do Sambizanga:

perguntei-lhe quais os motivos que ele pretendia ver no mesmo inseridos. Man Kaiff, recém-chegado dos maquis, ao tempo, no Sambizanga, militante activo do MPLA, disse que o clube estava a nascer num período de luta revolucionária e o emblema teria que reflectir isso. Sugeriu, em consequência, que fosse incluído no emblema o facho, que faz parte do logotipo do MPLA. Desenhei, portanto, o facho, acrescentei a bola e, ainda por sua sugestão, incluí a abreviatura P.A.S - Progresso Associação Sambizanga (VADIAGO, 2020, p. 79).

O contexto revolucionário que o país vivia influenciou completamente na fundação deste clube e na construção do seu logotipo ou emblema, uma vez que sua fundação se deu quando Angola encontrava-se a menos de uma semana a viver a sua independência. Também o fato do idealizador do logotipo e co-fundador do clube ser na altura um militante ativo do MPLA, João Baptista Leitão Ribeiro (Man Kaiff), a intenção era criar um clube que ajudasse na divulgação das ideologias do partido e combatesse as atitudes “contrarrevolucionárias” vigentes no país, uma vez que estes clubes competiam nos torneios do bairro que atraíam atenção de muita população. Outro clube que também, no momento da sua fundação, sofreu influência do contexto socialista que se divulgava no país, foi o CPPA (Corpo de Polícia Popular de Angola), atualmente denominado Grupo Desportivo Interclube de Angola. Este clube foi fundado no dia 28 de fevereiro de 1976, pois como constata-se pela reportagem feita pelo Jornal de Angola, em fevereiro de 1977 o CPPA comemorava o seu primeiro aniversário.

A entrada para a confraternização deste aniversário era gratuita para o público, e no programa desportivo desta atividade destacava-se o “Torneio Quadrangular” de futebol, onde participaram as equipas do CPPA de Luanda e de Benguela, e ainda as equipas do Ferroviário e

³ Diário da República, 23 de abril de 1979, I Série, nº 96.

do Progresso do Sambizanga.⁴ O CPPA por ser criado como uma corporação dos serviços sociais, estava muito ligado às atividades sociais realizada pela população, por isso é que o povo teve acesso livre para participar da confraternização desportiva alusivo ao seu aniversário, isto é, o CPPA procurava divulgar as ideologias socialistas no seio da população por meio das atividades desportivas, por isso é que para além do CPPA de Luanda existiam também essa corporação de serviços sociais noutras províncias do país, como foi o caso do CPPA de Benguela. Com a oficialização da prática do futebol na República Popular de Angola, o CPPA, passou a denominar-se por Inter Clube, conforme frisamos anteriormente. Assim, observando o logotipo do Inter Clube, percebe-se que o mesmo também possui o facho que se encontra no logotipo do Progresso Associação do Sambizanga e no logotipo da JMPLA, o que nos leva a concluir que este clube no contexto da sua fundação também esteve ao serviço da política socialista divulgada no país, uma vez que é um clube que pertence ou pertencia ao Corpo da Polícia Popular de Angola.

Imagem 1:
Progresso Associação do Sambizanga



Imagem 2:
CPPA/ Grupo Desportivo Interclube



Imagem 3:
Insígnia do MPLA - PT



As características semelhantes, às do Inter Clube, encontramos também no Clube Desportivo Primeiro de Agosto, mas este pertencia às FAPLA (Forças Armadas Popular de Libertação de Angola). O 1º de Agosto, como é popularmente conhecido, foi fundado no dia 1 de agosto de 1977 no quadro das comemorações do terceiro aniversário das FAPLA, força militar ligada ao MPLA criada no dia 1 de agosto de 1974. Em 1978 no Torneio Quadrangular Internacional de futebol inserido nas comemorações do quarto aniversário da criação das

⁴ Jornal de Angola, 24 de fevereiro de 1977.

FAPLA, quem representou a equipe militar de Angola, foi o 1º de Agosto, e não as FAPLA como acontecia nos anos anteriores, uma vez que neste torneio participavam clubes militares de outros países socialistas:

Na jornada inaugural, o “1º de Agosto” venceu as FARP da Guiné-Bissau pela expressiva marca de 4 - 1, e a turma da RDA derrotou a sua congénere zambiana pelo resultado de 4 - 2.⁵

O Clube Desportivo do 1º de Agosto neste período representava a política do MPLA no campo do desporto, era um grande exemplo da politização do futebol, uma vez que participava de torneios que acima do resultado o mais importante era a amizade internacional socialista, por isso é que neste torneio realizado em 1978 alusivo ao quarto aniversário das FAPLA, participaram clubes militares da Guiné-Bissau, República Democrática da Alemanha e da Zâmbia, países que neste período compartilhavam da mesma ideologia socialista. Observando o logotipo do Clube Desportivo do Primeiro de Agosto, e comparando o mesmo com a bandeira do MPLA, percebe-se que os dois símbolos possuem as mesmas cores (vermelha, amarela e preta), assim como a mesma estrela, que se encontra no meio da bandeira do MPLA e no centro do logotipo do 1º de Agosto, ambas pintadas de cor amarela. Isto confirma a influência socialista que estes clubes sofreram no contexto da sua criação, e o uso dos mesmos clubes como instrumento de divulgação e consolidação do socialismo em Angola.

Imagem 4:
Clube Desportivo 1º de Agosto



Imagem 5:
Bandeira do MPLA



Petro Atlético de Luanda, clube que foi fundado mais tarde, isto no dia 14 de Janeiro de 1980, comparando com os três clubes anteriores que foram fundados nos primeiros anos de independência do país, é o que menos possui caracteres político no seu logotipo, mas o historial da sua criação demonstra que teve apoios políticos para que a sua criação se tornasse realidade. Hermínio Escórcio que no período da realização do I Congresso Ordinário do MPLA em

⁵ Jornal de Angola, 01 de Agosto de 1978.

dezembro de 1977, tornou-se no 49º membro do Comitê Central do MPLA-PT,⁶ foi um dos fundadores do Petro de Luanda em 1980.

Este clube surgiu também como consequência do decreto de 1979 que obrigava a eliminação ou transformação dos antigos clubes coloniais, e em seu lugar surgissem clubes que se identificassem com nova realidade angolana. Assim, o Petro Atlético de Luanda surgiu da fundição de dois antigos clubes do período colonial (Clube Atlético de Luanda e o Benfica de Luanda). Hermínio Escórcio foi atleticano e nacionalista declarado, achou que renascer o Clube Atlético de Luanda por meio da fundação do Petro de Luanda, seria como um prêmio pelo papel que este clube desempenhou na luta anticolonial contra regime português, pois o Clube Atlético de Luanda de forma clandestina era uma espécie de “célula” do MPLA (CANDEMBO, 2020, p. 21). Percebe-se neste sentido, que o Petro Atlético de Luanda, apesar de surgir como um clube novo, o seu nascimento estava na base de um reconhecimento político, de alguns nacionalistas do MPLA para com o antigo Clube Atlético de Luanda. Assim com a fundação do Petro Atlético de Luanda em janeiro de 1980, as cores do clube passaram a ser o Amarelo, que simbolizava o petróleo, o azul do ex-Atlético de Luanda e o vermelho do ex-Benfica (CANDEMBO, 2020, p. 27).

Imagem 6:
Petro Atlético de Luanda



Portanto, a transformação de alguns clubes do período colonial para a nova realidade angolana, e o nascimento de novos clubes angolanos, contribuíram na politização do futebol na República Popular de Angola, mas a propaganda da política socialista por meio do Desporto não se limitou por aqui. Do mesmo jeito que neste período ocorria a nacionalização de várias instituições em diferentes áreas dos setores sociais, no desporto, particularmente na área do futebol a situação não foi diferente.

Futebol como instrumento de promoção do socialismo em Angola

⁶ Gabinete de Coordenação de Estudo e Análises do MPLA, s/d, p. 61.

Tal como outras atividades do setor social, o futebol serviu como instrumento de propaganda do socialismo em Angola durante o período da primeira República. Neste período o futebol esteve presente no processo de nacionalização do país, tornou-se um parceiro político do governo comprometido com a revolução, e contribuiu na divulgação das festividades do país ligado à comemoração de datas históricas. A propaganda pode ser entendida como ação exercida sobre a opinião pública para a levar a apoiar certas ideias políticas, filosóficas, científicas ou artísticas. Num sentido mais restrito, a propaganda política ou ideológica visa incutir nas massas uma ideologia.⁷ Durante a República Popular de Angola, o futebol foi usado como instrumento para incutir na sociedade angolana uma ideologia socialista, já que nesta altura o futebol atraía massas.

Como afirmou Lucas Santos Café no seu artigo, Futebol, Poder e Política, o futebol também serve para difundir a política de um país ou parar a guerra sangrenta entre dois países (CAFÉ, 2010, p. 4). No caso da realidade angolana, o futebol serviu para difundir a política que o governo pretendia implementar e consolidar no país, isto é, a política socialista. Por isso, não foi por acaso que o campo do desporto também foi abrangido pelo processo de nacionalização que o país vivia neste período. Depois da realização do I Congresso Ordinário do MPLA em dezembro de 1977, o governo passou a nacionalizar toda propriedade privada e outras deixadas pelo governo colonial. Esta nacionalização destacava-se mais na economia e educação, mas o desporto fazendo parte do setor social não ficou de fora. Foi neste contexto que se assistiu à nacionalização do futebol angolano por diversas formas. Em abril de 1978, o Jornal de Angola, num dos seus artigos, fazia recordar que a Cidadela era pertença de todo povo angolano, quando chamava atenção para os “pequenos saudosistas” do colonialismo que tencionavam vandalizar a infraestrutura do complexo desportivo da cidadela:

O complexo desportivo da Cidadela é pertença de todo o povo pois foi nacionalizada por decreto assinado pelo Presidente do MPLA - Partido do Trabalho e da República Popular de Angola, Camarada Agostinho Neto.⁸

A nacionalização do Complexo Desportivo da Cidadela é um exemplo da nacionalização da atividade desportiva na República Popular de Angola, uma vez que as infraestruturas passaram a pertencer ao povo angolano. Outro exemplo da nacionalização da atividade futebolística durante a primeira República foi a alteração dos nomes e da direção dos Clubes do

⁷ Edições Progresso, 1984, p. 353.

⁸ Jornal de Angola, 09 de abril de 1978.

período colonial, para nomes e gestão ligados a realidade angolana, conforme fizemos menção no item anterior. Com a nacionalização da atividade desportiva no país, o futebol passou a ser um parceiro do governo na implementação das suas políticas revolucionárias. Mas essa parceria entre o governo angolano e o futebol, não aconteceu por acaso, a politização do futebol fazia parte dos planos ou das medidas políticas do Estado. No I Congresso Extraordinário do MPLA - PT realizado em 1980, uma das orientações era dirigir a atividade desportiva ao engajamento efetivo no processo de massificação da UNTA (União Nacional dos Trabalhadores de Angola), FAPLA, JMPLA, OPA e OMA.⁹ Era função do futebol contribuir então para massificação destas organizações políticas que pertenciam ao MPLA, por isso é que muitas vezes o futebol esteve presente nos festivais destas organizações, estas que tinham como finalidade contribuir na consolidação do socialismo em Angola. O escritor angolano Pepetela, no seu romance *Predadores*, onde retrata a história de um político oportunista e corrupto, numa das cenas demonstra como a JMPLA (organização da juventude do MPLA) aliava a política aos variados entretenimentos sociais:

Para ele foi ótimo, as coisas eram bem mais animadas na Jota, organizavam jogos de futebol, festas, comemorações, festivais de música, passeios, comícios, etc., aliando a política ao entretenimento (PEPETELA, 2017, p.108).

Para além dos outros entretenimentos, nota-se aqui a parceria que havia entre o governo e o futebol, o que não acabava por ficar simplesmente da responsabilidade da JMPLA, uma vez que até as novas medidas políticas implementadas pelo próprio governo, necessitava do auxílio do futebol para a sua divulgação, pois esta parceria era visível desde os primeiros anos de independência do país. Em janeiro de 1976, dava-se o início de uma competição de futebol denominada “Torneio Revolução”, que contava com o apoio da JMPLA.¹⁰ Mas do que uma competição desportiva, a finalidade do torneio era contribuir na expansão da revolução socialista em Angola, o que levava o futebol a se tornar um parceiro do Estado na divulgação das suas políticas, sendo que o país vivia simplesmente os primeiros meses de independência no meio de uma guerra civil, era necessário incutir o sentimento revolucionário na população por diversas vias.

Uma das medidas políticas do Governo angolano em 1978 era desenvolver o setor agrícola do país. Em função deste programa do Estado, criou-se uma competição de futebol denominado “Torneio Ano da Agricultura”, como forma de expandir a prioridade do Estado

⁹ Edição do Secretariado do Comité Central, 1981, p. 142.

¹⁰ Jornal de Angola, 03 de janeiro de 1976.

angolano para aquele ano,¹¹ neste sentido, a intenção era usar o futebol para ajudar na campanha de divulgação do ano da agricultura. Neste período, pelo fato do futebol ser utilizado como parceiro político do governo na revolução socialista, o mesmo passou também a fazer parte da promoção do culto da personalidade ao líder da “nação” angolana, António Agostinho Neto, principalmente após a sua morte. Em março de 1980, quando estava para se disputar a primeira final do Campeonato nacional de futebol de Angola (Girabola 79/80) entre o 1º de Agosto e o Nacional de Benguela, o troféu atribuído passou a designar-se “Taça Agostinho Neto”, em homenagem ao primeiro presidente do país:

Três meses após o seu início, termina mais logo à tarde na cidadela, o campeonato nacional de futebol que, durante várias semanas chamou a si a atenção de milhões de adeptos do “desporto-rei” com a entrega a equipa vencedora do prélio - 1º de Agosto - Nacional de Benguela da Taça Agostinho Neto como homenagem à figura do Guia Imortal da Revolução Angolana pela sua contribuição à edificação de um desporto de massas.¹²

A competição que também foi bastante politizada durante a República Popular de Angola era a “Taça de Angola”. A final desta competição normalmente disputava-se no dia 11 de novembro (dia da independência de Angola), mas a final de 1990, vencida pelo 1º de Agosto, foi disputada no dia 17 de Setembro, data que assinala o aniversário natalício do primeiro Presidente de Angola, Agostinho Neto. Destaca-se aqui, que este troféu também já foi disputado durante as festividades do MPLA, como pode-se constatar no trecho abaixo:

Antes, a final desta competição, cujo vencedor representará o país na Taça de África dos Clubes Vencedores das Taças, era disputada a 10 de dezembro, data que marca a fundação do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA).¹³

Compreende-se a politização da “Taça de Angola” neste período, pois a mesma, era ou é a segunda maior competição futebolística do país. Quanto a utilização do futebol para a comemoração de aniversários de datas políticas, ele não esteve só presente nas comemorações do aniversário do MPLA, mas também nos festivais do dia das FAPLA e da proclamação da independência nacional, pois esta relação das atividades desportivas com as comemorações das datas históricas do país fazia parte das orientações do Estado angolano. Como tratamos nos parágrafos anteriores, no I Congresso Extraordinário do MPLA - PT realizado em 1980, uma das orientações fundamentais para o desenvolvimento econômico-social para o período de 1981 a

¹¹ Jornal de Angola, 10 de outubro de 1978.

¹² Jornal de Angola, 24 de Março de 1980.

1985, era a comemoração das grandes datas nacionais através de festivais, demonstrações massivas e atividades gemmo desportivas, com a participação de estudantes, trabalhadores e militares.¹⁴ O desporto fazia parte das orientações políticas do governo, pois essa aliança entre as atividades desportivas e comemorações das datas nacionais era essencial para a divulgação destas datas. Sendo assim, o futebol como a modalidade que mais atraía atenção das massas, não tinha como ficar de fora.

Neste contexto, o futebol apareceu em determinadas festas de comemorações políticas, mas não devemos deixar de destacar que, mesmo antes da realização deste I Congresso Extraordinário do MPLA-PT de 1980, a atividade futebolística já estava associada às comemorações dos festivais políticos da República Popular de Angola, e do MPLA particularmente. Por exemplo, os preparativos do torneio de futebol entre as equipas militarizadas em 1976 alusivo ao dia das FAPLA (Forças Armadas Popular de Libertação de Angola) - 1 de Agosto -, demonstravam de forma clara, que o objetivo deste torneio, não era uma competição desportiva, mas sim um convívio de camaradas com os mesmos ideais revolucionários:

Sendo nós elementos das FAPLA que participam na construção de uma nova sociedade em Angola, sociedade socialista, devemos conceber o desporto não como concorrência de desporto na sociedade capitalista, mas sim, o desporto convívio onde participam homens com o mesmo ideal Revolucionário no desporto para o benefício humano necessário a esta sociedade¹⁵.

Se nos focarmos no contexto histórico-desportivo da República Popular de Angola, compreenderemos a razão destes discursos. Trata-se de 1976, ainda não existia a FAF (Federação Angolana de Futebol), e como é óbvio a seleção angolana de futebol não participava nas competições da FIFA, por isso é que os discursos neste período não apelavam uma concorrência desportiva, mas sim um convívio de ideal revolucionário. Isto é, o futebol neste torneio comemorativo do dia das FAPLA em 1976, tinha como principal objetivo divulgar a política socialista na sociedade angolana, e não implementar uma concorrência desportiva.

Outro jogo de futebol que também se configurou como uma grande manifestação política do socialismo foi a partida realizada em agosto de 1977 entre a seleção militar da República Popular de Angola e a equipe do Inter Club da República Popular do Congo. Esse jogo, além de integrar as comemorações do terceiro aniversário das FAPLA, representou um evento marcado pela propaganda socialista, uma vez que contou com a presença de membros do governo

¹³ Jornal de Angola, 18 de setembro de 1990.

¹⁴ Edição do Secretariado do Comité Central, 1981, p. 142.

angolano, como o primeiro vice-primeiro-ministro José Eduardo dos Santos e o ministro da Defesa Iko Carreira, além do embaixador da República Popular do Congo em Angola. A presença dessas autoridades no estádio reforça o caráter político da partida, uma vez que os jogadores de ambas as equipes eram apresentados como camaradas vinculados aos mesmos ideais, conforme noticiado pelo *Jornal de Angola*, em 9 de agosto de 1977.

Um jogo com todas as características de encontro amigável entre futebolistas que, antes de mais, são camaradas de luta por uma causa comum, enquanto cidadãos que, nos seus países, ajudam à edificação do Homem Novo e à construção da sociedade socialista.¹⁶

Isto demonstra que o futebol também serviu de ferramenta, para se criar o “Homem Novo” na nova sociedade socialista que se construía na República Popular de Angola, um “Homem Novo” que se despia da herança colonial, e se identificava com os ideais socialistas. Então, o futebol enquanto contribuía na divulgação do dia das FAPLA (1 de agosto), simultaneamente contribuía também na construção sociedade socialista. Outra data comemorativa na República Popular de Angola que também necessitou do auxílio do futebol para divulgar as suas atividades e o seu significado na sociedade, foi o dia “11 de novembro” (Dia da independência de Angola). Em novembro de 1980, o habitual torneio internacional de futebol alusivo ao dia da independência de Angola, não assinalava apenas a comemoração do quinto aniversário da independência da República Popular de Angola, mas também a criação da Assembleia do Povo neste ano:

os milhares de adeptos desportivos que estão interessados em acompanhar de perto o desenrolar do Torneio Internacional de futebol que assinalará, por um lado, o quinto aniversário da proclamação da independência, e, por outro, uma das duas principais realizações definidas pelo Partido para este ano, a Criação da Assembleia do Povo, e que traz até nós a formação irmã da República Popular de Moçambique.¹⁷

O futebol que ao longo destes primeiros anos da Primeira República de Angola já contribuía na divulgação do “11 de novembro” (dia da proclamação da independência), neste ano de 1980, tinha também a função de divulgar uma das principais realizações do MPLA-PT definida para aquele ano, isto é a criação da Assembleia do Povo. Compreende-se que, na medida que a população se dirigia ao Estádio para assistir ao jogo entre a seleção de Moçambique e Angola, simultaneamente terá também o conhecimento acerca da criação da Assembleia do

¹⁵ Cf. *Jornal de Angola*, 03 de julho de 1976.

¹⁶ *Jornal de Angola*, Luanda, 9 ago. 1977.

Povo, uma vez que este jogo de futebol também era alusivo a criação desta instituição. Mas não podemos nos esquecer que, apesar de este torneio ser em homenagem ao dia da independência de Angola e da criação da Assembleia do Povo, o objetivo principal era a consolidação do socialismo na sociedade, não foi por acaso que se convidou um país “irmão” socialista, a República Popular de Moçambique, para se dar abertura deste torneio.

Em novembro de 1984, a seleção angolana de futebol venceu por 1 - 0 a seleção do Congo Brazzaville, com golo apontado pelo Jesus, num jogo de caráter amigável, enquadrado nos festejos do nono aniversário da independência de Angola.¹⁸ Apesar de Angola neste período ter já uma Federação de futebol, sempre que se comemorava o “11 de Novembro”, os convites na sua maioria eram dirigidos aos países de ideologia socialista, como foi o caso do Congo Brazzaville neste ano, o que demonstra que o futebol continuou a ser usado para a consolidação do socialismo em Angola. O dia “10 de dezembro” (dia da fundação do MPLA), também contribuiu na politização do futebol durante a Primeira República de Angola, isto é, o futebol foi utilizado para divulgar e comemorar as festividades do partido MPLA. Os torneios “10 de dezembro”, alusivo ao aniversário do MPLA, atraía muito público ao campo, o que facilitava na tarefa do MPLA-PT em promover as suas ideologias políticas às massas que se encontravam no local. Por exemplo, em 1986, a seleção angolana de futebol disputou a final deste torneio contra a favorita seleção da Zâmbia que tinha deixado uma boa impressão no CAN (Campeonato Africano das Nações) realizado neste mesmo ano.¹⁹

Seleções como estas, que eram convidadas neste período para participarem das comemorações do aniversário do MPLA, para além de serem países amigos de Angola, também já possuíam jogadores que despertavam interesse do público angolano. Em 1986, um dos avançados da Zâmbia, Kalusha Bwalya, fazia parte do “onze” do CAN (1986) realizado no Egipto (PACAVIRA, 2019, p. 77). Entretanto, se fazia parte deste “onze”, é porque foi considerado como um dos melhores jogadores do Campeonato Africano das Nações deste ano. De certeza o público lotou o estádio não só para apoiar a seleção angolana, mas também para ver em campo a seleção zambiana que teve uma boa performance no CAN realizado neste ano. Assim, quem se beneficiou da lotação do estádio, foi o governo angolano, no caso o MPLA-PT, que exibia em quase todo campo as suas bandeiras, uma vez que se tratava da comemoração do seu aniversário.

A politização do futebol por meio das comemorações do Dia das FAPLA (1º de agosto), da Proclamação da Independência (11 de novembro) e da fundação do MPLA (10 de dezembro)

¹⁷ Jornal de Angola, 09 de Novembro de 1980.

¹⁸ Jornal de Angola, 11 de novembro de 1984.

passou a diminuir em função do contexto histórico em transformação. À medida que se desenhava a desintegração da União Soviética e o fim da Guerra Fria, reduzia-se a instrumentalização do futebol como meio de difusão e consolidação da ideologia socialista em Angola. Em 1991, o país encerrou o regime de partido único e iniciou o multipartidarismo. Nesse ano, o *Jornal de Angola* trazia no cabeçalho o slogan “1991 – Ano da reestruturação da economia e da democracia multipartidária”, sinalizando o novo quadro político.

Esse contexto sociopolítico teve impactos diretos no futebol, que deixou de ser mobilizado como instrumento de propaganda socialista. Diferentemente dos primeiros anos da República Popular de Angola, quando eram organizados torneios, inclusive com a participação de seleções estrangeiras, capazes de atrair grande público aos estádios, em 1991, nas comemorações do aniversário das FAPLA (1º de agosto), realizou-se apenas um torneio de veteranos, com a participação de clubes angolanos como o 1º de agosto, ASA e Progresso do Sambizanga, entre outros.²⁰ Considerando que competições desse tipo não mobilizavam grandes públicos, torna-se evidente que o objetivo principal já não era a propaganda do socialismo, mas a confraternização.

Considerações finais

Durante a República Popular de Angola, o governo recorreu a diferentes estratégias políticas para alcançar seus objetivos. De um lado, buscou enfrentar a herança colonial ainda perceptível em diversos setores da sociedade; de outro, empenhou-se na difusão e na consolidação da ideologia socialista no país. Nesse contexto, o esporte, em especial o futebol, passou a ser concebido pelo governo dirigido pelo MPLA como uma “frente revolucionária”. O futebol foi mobilizado como instrumento para combater remanescentes da colonização e para difundir os princípios do socialismo, processo que resultou na sua politização. A ampla adesão popular ao futebol favoreceu esse uso político. O governo explorou o alcance social desse esporte e incorporou sua prática às estratégias de mobilização ideológica. No âmbito dessa politização, símbolos e denominações de clubes associados ao período colonial foram eliminados, enquanto surgiram novas agremiações vinculadas ao projeto político socialista. Esse processo esteve diretamente relacionado ao regime de partido único vigente e ao contexto da Guerra Fria, que influenciou de forma decisiva o conflito civil angolano. Com o fim do monopartidarismo e a

¹⁹ *Jornal de Angola*, 11 de novembro de 1984.

²⁰ *Jornal de Angola*, 1º de agosto de 1991.

adoção do multipartidarismo, a instrumentalização do futebol para a divulgação da ideologia socialista perdeu centralidade e entrou em declínio no país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAFÉ, Lucas Santos. Futebol, poder e política. **Anais do I Encontro de História do CAHL**. Cachoeira: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2010, p. 1–10.

CANDEMBO, Silva. **Petro - Trajectória de um Gigante (1980 - 2020)**. Luanda: Damer, 2020.

GIULIANOTTI, Richard. O estudo do esporte no continente africano. In: MELO, Victor Andrade de, BITTENCOURT, Marcelo, NASCIMENTO, Augusto (org.). **Mais do que um jogo: o esporte e o continente africano**. Rio de Janeiro: Apicuri, 2010, p. 13 – 35.

GONÇALVES, Mateus, PACAVIRA, Carlos. **Trumunu – Trinta anos de futebol em Angola**. Luanda: Edições Trumunu, vol. 2, s/d.

PACAVIRA, Carlos. **63 Anos de CAN / 23 Anos com os Palancas**. Luanda: Damer Gráfica, 2019.

PEPETELA. **Predadores**. Luanda: Texto Editores, 1ª ed. 2017.

VADIAGO, Francisco Van-Dúnem. **Futebol Popular no Sambizanga 1974- 1976**, Luanda: Autores Club, 2020.

Documentos

Edições Progresso. **Pequeno Dicionário Político**. Moscovo: Edições Progresso, 1984.

Edição do Secretariado do Comité Central. **Orientações Fundamentais para o Desenvolvimento Económico - Social (período de 1981 - 1985)**, 1981.

Gabinete de Coordenação de Estudo e Análises do MPLA. **I Congresso Ordinário do MPLA (4 a 10 de dezembro de 1977)**, EAL - Edições de Angola, Lda.

Periódicos:

Jornal de Angola: 1976 (janeiro e julho); 1977 (fevereiro, agosto e novembro); 1978 (abril, agosto e outubro); 1980 (março e novembro); 1984 (novembro); 1986 (dezembro); 1990 (setembro); 1991 (agosto).

Decretos:

Diário da República, 23 de abril de 1979, I Série, nº 96.

Recebido em: 07/11/2024

Aprovado em: 08/07/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Augusto Futi Alberto

Maria Rosa Pires da Cruz

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

FATORES DETERMINANTES DA ESTRUTURA DE CAPITAL E O ENDIVIDAMENTO DAS PME'S DO ENSINO PRIVADO EM CABINDA

**DETERMINING FACTORS OF THE CAPITAL STRUCTURE
AND INDEBTEDNESS OF PRIVATE EDUCATION SMEs IN
CABINDA**

RESUMO: Este artigo analisa os fatores determinantes da estrutura de capital e o endividamento das pequenas e médias empresas (PME's) do ensino privado na província de Cabinda, Angola. A investigação parte do reconhecimento das dificuldades de acesso ao crédito enfrentadas por essas instituições. Utilizou-se uma abordagem quantitativa, com base em dados financeiros de 41 instituições, e aplicação de técnicas como a regressão linear múltipla e o coeficiente de correlação de Pearson. Os resultados evidenciam que a tangibilidade dos ativos, liquidez geral, rentabilidade e tempo de atividade influenciam significativamente o endividamento.

PALAVRAS-CHAVE: Estrutura de Capital; Endividamento; PME's

ABSTRACT: This article analyses the determining factors of the capital structure and indebtedness of small and medium-sized enterprises (SMEs) in the private education sector in the province of Cabinda, Angola. The research is based on the recognition of the difficulties faced by these institutions in accessing credit. A quantitative approach was used, based on financial data from 41 institutions, and techniques such as multiple linear regression and Pearson's correlation coefficient were applied. The results show that the tangibility of assets, overall liquidity, profitability and time in business significantly influence indebtedness.

KEY WORDS: Capital Structure; Indebtedness; SMEs

FATORES DETERMINANTES DA ESTRUTURA DE CAPITAL E O ENDIVIDAMENTO DAS PME'S DO ENSINO PRIVADO EM CABINDA

Augusto Futi Alberto ¹
Maria Rosa Pires da Cruz ²

INTRODUÇÃO

As decisões de financiamento são cruciais para a sustentabilidade das empresas, especialmente para as PME's do setor educacional privado, que enfrentam limitações severas no acesso a capitais. Em contextos como o de Cabinda, onde o acesso ao crédito não tem sido fácil, compreender os fatores que determinam a escolha da estrutura de capital é essencial para ter melhor visão sobre a estrutura financeira da empresa. Este estudo visa identificar e analisar os principais determinantes do endividamento das PME's do ensino privado em Cabinda, com base nas principais teorias financeiras e evidência empírica local. O modo como as empresas são financiadas é uma questão importante na investigação em gestão, pois o capital financeiro é essencial para a constituição e posterior funcionamento de uma empresa. As pequenas e médias empresas (PME's) com maior acesso a capital financeiro têm maior probabilidade de crescer e sobreviver mais tempo. A incapacidade de garantir fontes adequadas de financiamento é referida como uma causa fundamental da falência das PME's, especialmente no contexto de uma economia aberta e em competição com as empresas estrangeiras.

As PME's desempenham um papel muito importante no que respeita à manutenção da economia dos países, nomeadamente em períodos de crise, quando características como a flexibilidade e a rápida resposta e adaptação a mudanças as podem favorecer. A capacidade de recuperação da economia dos países dependerá, em grande parte, do dinamismo e da rapidez destas empresas em responderem às oportunidades que surgem e na sua capacidade de adaptação e reestruturação às condicionantes do mercado. Neste contexto, o presente estudo investiga os "Fatores Determinantes da Estrutura de Capital e o Endividamento das PME's do Ensino Privado". A justificativa para a escolha deste tema surge da necessidade de contribuir para o desenvolvimento do setor de ensino privado, fornecendo informações e ferramentas que possam auxiliar as Pequenas e Médias Empresas (PME's) na tomada de decisões financeiras mais eficientes. As PME's enfrentam desafios significativos na gestão de recursos financeiros, devido

¹ Licenciado em Contabilidade e Auditoria; Mestrando em Gestão de Empresas pela Faculdade de Economia da Universidade 11 de Novembro; Professor de Contabilidade Financeira no Instituto Politécnico de Administração e Gestão do Cabassango e Instituto Médio Politécnico Privado Padre Builo. augustofuti1994@gmail.com

² Doutora em Gestão de Empresas pela Universidade Beira Interior (Portugal); Docente de Contabilidade Financeira, Contabilidade Orçamental, Contabilidade das Sociedades e Simulação Estágio e Ambiente Controlado da Faculdade de Economia da Universidade 11 de Novembro. piresdacruz@gmail.com

a limitações de capital e à falta de ferramentas adequadas para a análise e controle de suas finanças. A pesquisa visa, portanto, não apenas aprimorar a gestão financeira nesse setor específico, mas também oferecer insights valiosos para a análise do setor educacional privado como um todo.

Não obstante do crescimento do setor de ensino privado em Cabinda, as Pequenas e Médias Empresas (PME's) têm enfrentado enormes desafios para manter a estrutura de capital equilibrada e sustentável. O acesso limitado as fontes de financiamento, altas taxas de juros alguns fatores de ordem internos têm contribuído para elevados níveis de endividamento ou, por outro lado, para a estagnação por falta de investimentos, já que, diferentemente das grandes empresas, as PME's, em sua maioria, não mantêm registros financeiros auditados ou até mesmo não mantêm nenhum tipo de registo financeiro. Assim sendo, tal como as necessidades financeiras das empresas mudam com o ciclo de crescimento da empresa, as opções disponíveis de financiamento também mudam de acordo com o estágio de crescimento da empresa. Quanto mais jovem a empresa for, mas ela dependerá muito de financiamento interno inicial ou de recursos disponibilizados pelos sócios no momento da criação da empresa, todavia, quando a empresa cresce passa a acessar o financiamento via endividamento através de instituições financeira.

O objetivo geral é de analisar a influência dos fatores determinantes da estrutura de capital e o endividamento das PME's do ensino privado em Cabinda. De modo a alcançar o objetivo genérico ou geral, foi extremamente indispensável a definição dos objetivos específicos dos quais destacam-se: a) Proceder ao levantamento do referencial teórico relacionado com a estrutura de capital, endividamento e PME's; b) Identificar os principais fatores teóricos que influenciam a estrutura de capital segundo a literatura; Fazer o enquadramento da área do estudo; c) Avaliar, por meio de método estatístico, a influência de variáveis como tangibilidade dos ativos, rentabilidade, liquidez, tempo de atividade de mercado, dimensão e poupança fiscal sobre os níveis de endividamento das PME's do ensino privado em Cabinda; d) Verificar quais fatores exercem maior influência sobre os diferentes tipos de endividamento (curto, médio e longo prazo).

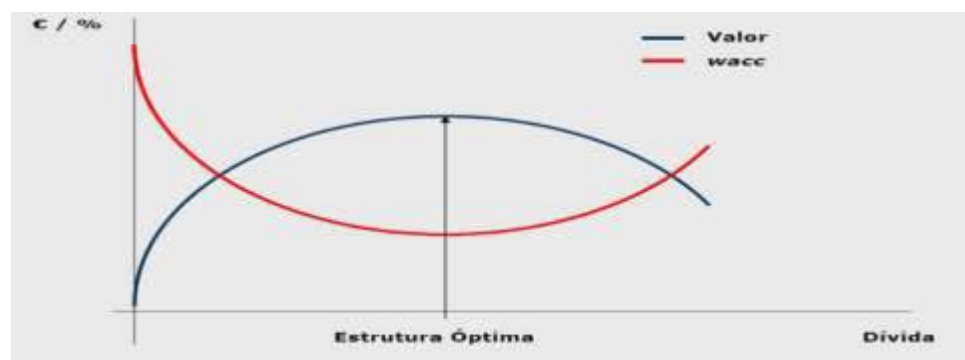
A pesquisa pode gerar conhecimento relevante para outras áreas, como a gestão financeira das PME's em geral, a importância da adoção de práticas financeiras adequadas para o crescimento sustentável das empresas. A análise das particularidades do setor de ensino privado pode contribuir para uma compreensão mais ampla sobre os desafios e as oportunidades financeiras enfrentadas pelas PME's neste segmento, oferecendo subsídios para uma gestão mais estratégica e eficaz. Por fim, a análise detalhada do setor de ensino privado pode trazer à tona

questões específicas relacionadas à competitividade, inovação e sustentabilidade financeira, aspectos essenciais para o fortalecimento das PME's nesse ramo. A estrutura de capital tem sido um tema alvo de vários estudos ao longo dos anos. Tem-se procurado explicar quais os fatores e de que forma os mesmos influenciam as decisões de estrutura de capital, no sentido de se obter uma estrutura de financiamento ótima.

REVISÃO DA LITERATURA

A grande questão presente na literatura é se existe ou não uma estrutura ótima de capital para as empresas que em teoria deverá ser a combinação dos recursos internos e externos da empresa que maximize o seu valor e minimize a ocorrência de problemas financeiros. A escolha das fontes e dos tipos de capitais, segundo Soares et al (2008), deve ser avaliada em função do nível de flexibilidade em termos de acesso, prazos, montantes e custos para a empresa, de forma a encontrar a solução de endividamento mais vantajosa, em função de determinada rentabilidade e risco. Na prática, é necessário ajustar a estrutura de capital em função das características específicas das empresas e das condições financeiras e econômicas dos mercados em que se estabelecem, uma vez que, cada empresa deve ser tratada como um caso particular. É de concordância entre os muitos autores que escrevem sobre as teorias da estrutura de capital, que as decisões de financiamento são altamente importantes em qualquer empresa. A seguir, apresenta-se a estrutura ótima de capitais segundo a figura abaixo:

Figura 1: Estrutura Ótima de Capitais

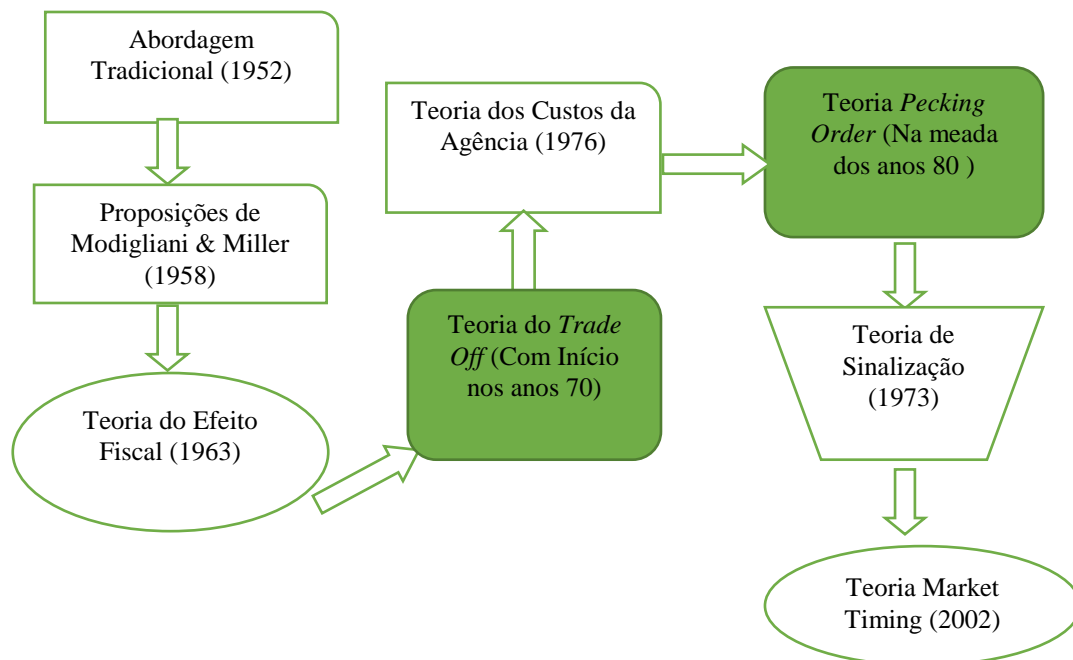


Fonte: Padrão R. apud Peixoto (2017)

Na figura 1, é possível observar uma representação gráfica da estrutura ótima de capitais em que a seta nos indica o ponto onde a estrutura ótima de capital é atingida, isto é, aquele em que o custo médio ponderado do capital (linha vermelha) é minimizado, maximizando dessa forma o valor da empresa (linha azul). Quando se trata de estrutura de capital, é evidente a existência de um conjunto de teorias que abordam essa temática, algumas de maneira mais

precisa do que outras. No entanto, todas desempenham um papel fundamental (PRADO, et al., 2020). De acordo os autores, isso ocorre devido à sua limitação em oferecer respostas precisas para todas as situações, uma vez que falham em abordar completamente o comportamento dessa temática em contextos e ambientes específicos. A seguir, foi apresentada em forma de fluxograma a evolução histórica dos estudos sobre a teoria de capital do ponto de vista de alguns autores.

Figura 1: Evolução Histórica dos Estudos sobre a Estrutura de Capital



Fonte: Elaboração Própria

Em função das teorias abaixo, o estudo cingiu-se mais nas teorias de teoria do Trade Off e a teoria Pecking Order.

Teoria Trade Off

A teoria do Trade Off que assenta na existência de uma estrutura ótima de capital foi desenvolvida pelo Miller, onde o seu estudo através de um modelo que introduz a fiscalidade para empresas e investidores, desenvolvido com base no ordenamento fiscal dos Estados Unidos. De acordo com Novo e Vieira (2010), a consideração do efeito fiscal decorrente do uso de dívida, combinado com o efeito dos custos de falência, resultou na abordagem Trade-off. Esta sustenta a ideia de que, se por um lado, o endividamento tem vantagens para a empresa por meio do benefício fiscal que lhe está associado, por outro, tem também custos associados à falência das empresas, sendo a probabilidade de incorrer em falência mais elevada quanto maior for o grau de endividamento da empresa.

Teoria do Pecking Order

Conforme Teixeira (2012), esta teoria defende que a hierarquia das fontes de financiamento sucede na ordem seguinte: o autofinanciamento, o endividamento e o capital próprio, sendo definida em função do risco. Ainda Teixeira (2012), realça que estas fontes seguem uma ordem hierárquica, essa ordem é definida de acordo com o risco da fonte:

Figura 3: A Hierarquia das Fontes de Financiamento de Acordo com o Risco



Fonte: Elaboração Própria

A teoria do Pecking Order defende que as entidades ou empresas altamente lucrativas para financiar seus projetos tendem a optar por recursos gerados internamente “autofinanciamento”, enquanto as empresas com baixa rentabilidade tendem a captar recursos externos. No entanto, esta teoria sugere que o recurso ao financiamento externo pode significar dificuldades o que pressupõe uma relação negativa entre a rentabilidade e o endividamento.

ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO: INSTITUIÇÕES DO ENSINO PRIVADO EM CABINDA

O sistema de educação em Cabinda conta com escolas públicas e privadas. Essas últimas apresentam-se com um expressivo número em todas as localidades da província com perspectivas de ampliação. Atualmente existem sessenta e duas (62) instituições educacionais do ensino privado legalizadas em funcionamento. O estudo feito, conseguiu-se fazer a descrição das instituições do ensino privado por municípios a nível da província de Cabinda, onde foi possível compreender de maneira realística sobre o setor educacional do ensino privado a nível da

província de Cabinda, com ênfase na distribuição, níveis de ensino e representatividade. Consegue-se perceber que a grande maioria das instituições privadas (mais de 70%) está concentrada no município de Cabinda. Os municípios de Liambo e Ngoio apresentam um número mais limitado de instituições privadas. Embora estejam representados na lista, observa-se que: há expansão do setor do ensino privado nestes municípios; provavelmente, enfrentam desafios como menor poder de compra das famílias, dificuldades logísticas e ausência de incentivos para investimento privado. Essa realidade aponta para a necessidade de políticas públicas que estimulem a descentralização da oferta educacional privada.

Estado das Instalações das Instituições de Ensino Privado em Cabinda

A análise apresentada sobre o estado das instalações e o capital próprio das instituições de ensino privado em Cabinda está relacionada com os fatores determinantes da estrutura de capital, que explicam como e por que as empresas decidem pela combinação entre capital próprio e capital alheio. Aqui estão algumas dessas relações:

Tamanho e natureza das instituições

A predominância de pequenas empresas familiares ou de um único sócio fundador indica um baixo nível de complexidade e profissionalismo na gestão. Isso contribui para uma estrutura de capital conservadora, com alta dependência de capital próprio, pois estas instituições:

1. Têm baixa capacidade de oferecer garantias para acesso a crédito;
2. Preferem evitar endividamento (forte aversão ao risco);
3. Muitas destas instituições não têm auditado as suas demonstrações financeiras.

Informalidade e ausência de profissionalização

A falta de diretores financeiros e de sistemas de contabilidade organizados torna difícil a elaboração de relatórios financeiros confiáveis, necessários para atrair investidores ou obter empréstimos bancários.

Localização geográfica e infraestrutura

As instituições localizadas em bairros periféricos ou municípios como Liambo e Ngoio enfrentam maiores dificuldades estruturais, funcionando muitas vezes em instalações improvisadas. Isso indica uma dificuldade de acesso ao crédito formal, agravada pela baixa atratividade do investimento em zonas menos desenvolvidas.

Origem do capital próprio

O capital provém de poupanças pessoais, reinvestimento de lucros e apoio de familiares, sem contratos formais. Isso demonstra uma preferência por fontes internas de financiamento, o que se alinha com a teoria da hierarquia financeira (a teoria de Pecking Order), segundo a qual as empresas preferem usar recursos próprios antes de recorrer a dívida. Em síntese, as instituições de ensino privado em Cabinda demonstram uma estrutura de capital baseada fortemente em recursos próprios devido a fatores ligados com gestão familiar e dificuldades de acesso ao crédito.

A investigação adotou uma abordagem quantitativa, com delineamento descritivo e explicativo. A amostra foi composta por 41 PME's do ensino privado, que oferecem o 1.º e 2.º ciclo do ensino secundário. No entanto, foram consideradas variáveis como:

1. Tangibilidade dos Ativos
2. Oportunidades de Crescimento
3. Rentabilidade
4. Liquidez Geral
5. Tempo de Atividade no Mercado
6. Poupança Fiscal

Os dados foram analisados com regressão linear múltipla e correlação de Pearson, tendo sido testadas hipóteses a partir das teorias de Modigliani & Miller, Trade-Off e Pecking Order. Estes resultados estão em consonância com estudos similares realizados em Portugal, Cabo Verde e Brasil, reforçando a aplicabilidade das teorias clássicas mesmo em contextos africanos específicos.

RESULTADOS DA PESQUISA

Análise da Correlação Entre as Variáveis

De modo a medir a intensidade da associação linear existente entre as variáveis, ou seja, de maneira a testar a multicolinearidade existente entre as variáveis explicativas da temática e pelos estudos empíricos desenvolvidos a nível de outras realidades é extremamente indispensável a utilização do coeficiente de Correlação de Pearson.

Tabela 7: Coeficiente de Correlação de Pearson das variáveis

| Variáveis | ET | EMLP | ECP | TANG | OPCR | LG | RENT | DIM | TEAM | PF |
|-----------|--------|--------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|-------|----|
| ET | 1 | | | | | | | | | |
| EMLP | -,231 | 1 | | | | | | | | |
| ECP | ,940** | -,380* | 1 | | | | | | | |
| TANG | -,242 | ,148 | -,308 | 1 | | | | | | |
| OPCR | -,065 | -,110 | -,024 | ,101 | 1 | | | | | |
| LG | -,362* | -,169 | -,324* | -,133 | -,070 | 1 | | | | |
| RENT | -,161 | -,116 | -,139 | ,182 | -,060 | ,810** | 1 | | | |
| DIM | ,066 | -,190 | ,032 | ,015 | -,173 | -,012 | -,239 | 1 | | |
| TEAM | ,282 | -,268 | ,327* | -,043 | ,002 | -,265 | -,184 | ,617** | 1 | |
| PF | -,083 | -,113 | -,061 | ,111 | ,957** | -,059 | -,028 | -,206 | -,060 | 1 |

Fonte: Elaboração Própria

Observação:

** A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades)

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades)

A matriz de correlação fornece uma visão clara das relações lineares entre variáveis do estudo quer sejam financeiras, operacionais e estruturais das instituições de ensino privado. A seguir, destacam-se os principais pontos observados:

Relação entre Endividamento de Curto Prazo (ECP) e Endividamento Total (ET)

A correlação fortemente positiva e significativa entre ET e ECP ($r = 0,940^{**}$) indica que, na prática, as instituições com maior capital próprio também apresentam maior endividamento total. Esta relação pode parecer contraditória à primeira vista, mas reflete uma realidade local, onde as escolas que conseguem mobilizar recursos próprios também são mais aptas a acessar crédito, ou seja, o capital próprio serve como alavanca para endividamento externo. Isso sugere que o capital próprio não está sendo usado como substituto da dívida, outrossim, como um complemento na estrutura de financiamento, confirmando parcialmente a teoria do Trade-Off.

TANG (Ativos Tangíveis)

Não há correlações significativas com ECP, ET ou EMLP, o que confirma a hipótese de que as PME's do ensino privado em Cabinda possuem poucos ativos físicos relevantes para servirem como garantias reais. A baixa tangibilidade dos ativos contribui para o acesso restrito ao financiamento bancário, dado que os bancos exigem garantias para concessão de crédito.

OPCR (Oportunidade de Crescimento)

Apresenta correlação muito forte com a variável "Poupança Fiscal" ($r = 0,957^{**}$), sugerindo que instituições com potencial de crescimento estão mais sensíveis aos benefícios fiscais. Contudo, essa relação ainda é limitada pelo contexto local, já que muitas dessas escolas operam de forma informal ou sem otimizar suas obrigações fiscais, o que reduz o efeito prático dessa correlação.

Liquidez Geral (LG) e Rentabilidade (RENT)

Ambas apresentam correlação negativa e significativa com ET e ECP (ex: LG com ET: $r = -0,362$). Isso pode indicar que instituições mais líquidas ou rentáveis não necessitam recorrer tanto a capital de terceiros, o que confirma a teoria do Pecking Order: elas priorizam recursos internos antes de recorrer à dívida. Também pode refletir que os gestores locais evitam o endividamento, mesmo tendo capacidade financeira, por desconfiança dos instrumentos financeiros ou ausência de educação financeira.

Dimensão (DIM)

Relações muito fracas ou inexistentes com ET, ECP e EMLP, mostrando que o tamanho da instituição ainda não é um fator determinante na estrutura de capital em Cabinda. Pode refletir a homogeneidade do setor, com a maioria das escolas sendo pequenas e sem grande variação de escala.

Os dados sugerem que, nas instituições do ensino privado em Cabinda:

1. O capital próprio ainda desempenha papel central, sendo simultaneamente sinal de solidez e uma condição para acesso à dívida;
2. Fatores como a rentabilidade, liquidez e a educação do gestor têm influência relevante na decisão de financiamento;
3. A baixa presença de ativos tangíveis e o acesso restrito ao sistema bancário explicam a dependência do autofinanciamento;
4. O ambiente institucional e regulatório, especialmente no que se refere à formalização e benefícios fiscais, ainda limita a capacidade de captação de recursos externos.

Análise da Regressão Linear das Variáveis

Nesta seção, procede-se à análise da regressão linear com a finalidade de identificar quais os determinantes que influenciam significativamente o endividamento das PME'S do ensino privado na província de Cabinda. Com base nas hipóteses previamente formuladas e nos dados recolhidos, a regressão permite avaliar a relação estatística entre o endividamento total, de curto prazo, etc e as variáveis independentes consideradas tais como: a tangibilidade, a rentabilidade, a liquidez geral, a dimensão, entre outras.

Tabela 8: Resultados da Estimação dos Determinantes do Endividamento Total

| Variáveis | Coefficientes Não Padronizados (Beta) | Coefficientes Padronizados (Beta) | P valor (Sig) |
|-------------------------------|---------------------------------------|-----------------------------------|---------------|
| (Constante) | ,453 | | ,602 |
| Tangibilidade | -,370 | -,213 | ,162 |
| Oportunidade De Crescimento | ,021 | ,029 | ,955 |
| Dimensão | -,045 | -,068 | ,754 |
| Liquidez Geral | -,010 | -,788 | ,006 |
| Tempo de Atividade No Mercado | ,797 | ,405 | ,068 |
| Poupança Fiscal | ,000 | -,081 | ,875 |
| Rentabilidade | ,097 | ,634 | ,027 |
| Observações | | | |
| DW=2,275 | | | |
| R²=,395 | | | |
| R² Ajustado=,249 | | | |
| F=2,704 | | | |

Fonte: Elaboração Própria

Nota: Nível de significância de 5%

O resultado de estimação dos determinantes do endividamento total na tabela 8, espelha o seguinte:

A primeira hipótese, a tangibilidade dos ativos está positivamente relacionada com o nível de endividamento, beta padronizado (-0,213), p-valor (0,162) não significativo ao nível de 5%, a relação é negativa e não estatisticamente significativa. Portanto, a H1 é refutada. Na realidade de Cabinda, muitas escolas privadas não possuem ativos tangíveis de grande valor (como imóveis próprios ou equipamentos de alto custo), o que dificulta o uso desses ativos como garantia para obtenção de financiamento. Isso justifica a fraca e negativa correlação.

A segunda hipótese que diz se existe uma relação positiva entre as oportunidades de crescimento e o endividamento total das PME's, beta padronizado (0,029), p-valor (0,955), totalmente insignificante, a relação é positiva, mas insignificante, logo a H2 é refutada. Apesar de teoricamente as empresas com mais oportunidades de crescimento tendem a se endividar mais, porém, isto não se verificou nas instituições do ensino privado em Cabinda, as limitações de financiamento e a insegurança no retorno dos investimentos educacionais fazem com que o crescimento não se traduza necessariamente em maior endividamento.

No que toca terceira hipótese a rentabilidade está positivamente relacionada com o nível de endividamento, beta padronizado (+0,634), p-valor (0,027) estatisticamente significativo, logo, a H3 é validada, pois a relação é positiva, ou seja, as instituições de ensino privado mais rentáveis em Cabinda tendem a se endividar mais. Isso pode indicar que instituições com melhores resultados financeiros têm maior credibilidade junto ao setor financeiro, conseguindo acesso a crédito, ao contrário do que a teoria de Pecking Order sugere.

Já para a quarta hipótese, a dimensão está positivamente relacionada com o nível de endividamento, beta padronizado (-0,068), p-valor (0,754), estatisticamente não significativo, logo, a H4 é refutada, na realidade de Cabinda, o tamanho da escola (número de alunos, turmas ou instalações) não parece influenciar diretamente o nível de endividamento, possivelmente devido à limitação de crédito e à ausência de escalabilidade financeira clara nas PME's educacionais da província.

A quinta hipótese que diz que a liquidez geral está negativamente relacionada com o nível de endividamento, beta padronizado (-0,788), p-valor (0,006), estatisticamente significativo, logo, a H5 é validada, as entidades com maior liquidez tendem a depender menos de financiamento externo, o que é consistente com a teoria e com a realidade em Cabinda, onde a gestão de caixa é fundamental para evitar recorrer a dívidas em contexto de elevada inadimplência.

Quanto a penúltima hipótese que diz a idade das empresas está positivamente associada ao endividamento, beta padronizado (+0,405), p-valor (0,068), próximo da significância a 10%, no entanto, a H6 é validada, pois a relação é positiva, ou seja, as instituições do ensino privado com mais tempo de atividade parecem ter maior acesso ao crédito, o que pode refletir maior confiança do mercado financeiro ou melhores práticas de gestão adquiridas ao longo do tempo. O que confirma a hipótese de que empresas mais antigas tendem a endividar-se mais.

Já para última hipótese, a poupança fiscal não associada à dívida está negativamente relacionada com o nível de endividamento, beta padronizado (-0,081), p-valor (0,875), não significativo, logo, H7 é refutada, não se observou impacto estatisticamente significativo da poupança fiscal sobre o nível de endividamento. Isso pode estar relacionado à baixa utilização de incentivos fiscais pelas PME's locais ou à informalidade de algumas práticas contábilísticas que impedem o aproveitamento efetivo desses benefícios. O modelo 8 validou três (3) hipóteses a saber: H3, H5 e H6 e refutou quatro (4) dos quais são: H1, H2, H4 e H7.

Tabela 10: Resultados da Estimação dos Determinantes do Endividamento de Curto Prazo

| Variáveis | Coeficientes | Coeficientes | Pvalor (Sig) |
|--|-------------------------------|------------------------|-----------------|
| | Não Padronizados (Beta) | Padronizados (Beta) | |
| (Constante) | ,702 | | ,410 |
| Tangibilidade | -,513 | -,302 | ,051 |
| Oportunidade De Crescimento | ,154 | ,214 | ,679 |
| Dimensão | -,084 | -,129 | ,552 |
| Liquidez Geral | -,009 | -,690 | ,014 |
| Tempo De Atividade No Mercado | ,795 | ,413 | ,063 |
| Poupança Fiscal | -,001 | -,238 | ,645 |
| Rentabilidade | ,083 | ,554 | ,051 |

Observações

DW= 2,473

R²= ,396

R² Ajustado= ,250

F= 2,711

Fonte: Elaboração Própria

Nota: Nível de significância de 5%

O modelo da Tabela 10 apresenta um R^2 ajustado de 25%, indicando uma explicação estatisticamente relevante para a variação do endividamento de curto prazo. Este valor é consistente com estudos similares em ciências sociais e reflete a complexidade multivariada do comportamento financeiro das PME's, especialmente em contextos como o da província de Cabinda, onde o acesso ao crédito é limitado e as condições econômicas são mais voláteis. Ao estabelecer a primeira hipótese do modelo 10, a tangibilidade dos ativos está positivamente relacionada com o nível de endividamento, resultado (modelo 10), o coeficiente positivo e estatisticamente significativo, no entanto, a H1 é validada. O resultado está em conformidade com a teoria do trade-off, que sustenta que empresas com ativos tangíveis têm maior capacidade de oferecer garantias aos credores, o que reduz o risco de crédito e facilita o acesso a financiamentos via dívida.

Quanto a formulação da segunda hipótese que diz: existência de uma relação positiva entre as oportunidades de crescimento e o endividamento total das PME's, o modelo apresentado ilustra que o coeficiente é negativo e estatisticamente significativo, logo, a H2 é refutada. Tendo em conta o que foi afluído na revisão da literatura sobre as teorias da estrutura de capital, o resultado sugere que empresas com maiores oportunidades de crescimento tendem a evitar o endividamento, o que pode ser explicado pela teoria de Pecking Order, segundo a qual empresas preferem financiar novos projetos com recursos internos, especialmente quando há assimetria de informação. Este comportamento também pode refletir aversão a compromissos financeiros rígidos que limitem a flexibilidade estratégica de crescimento. Já para a terceira hipótese: a rentabilidade está positivamente relacionada com o nível de endividamento, o resultado do modelo 10 demonstra o coeficiente negativo e estatisticamente significativo, entretanto, a H3 é refutada. O resultado corrobora a teoria da Pecking Order, que sugere que empresas mais rentáveis financiam suas atividades prioritariamente com lucros retidos, evitando recorrer a capital de terceiros. Essa aversão ao endividamento também pode ser explicada pela tentativa de evitar custos de agência e risco de falência.

A quarta hipótese a dimensão está positivamente relacionada com o nível de endividamento, o coeficiente é positivo e estatisticamente significativo, logo, a H4 é validada. Pois, empresas maiores geralmente têm melhor reputação no mercado, maior estabilidade operacional e menor risco percebido, o que facilita o acesso ao crédito. Esse resultado é compatível com as previsões da teoria do trade-off e também da teoria da agência, já que o monitoramento e os custos de informação são menores em empresas maiores. A quinta hipótese que diz que a liquidez geral está negativamente relacionada com o nível de endividamento, o

modelo apresenta o coeficiente negativo e estatisticamente significativo, entretanto, a H5 é validada. Conforme abordado na revisão da literatura, este resultado está em consonância com a teoria de Pecking Order, que sugere que empresas com maior liquidez preferem utilizar seus próprios recursos antes de recorrer ao endividamento, preservando autonomia financeira e evitando custos de transação e de divulgação de informações.

Já a sexta hipótese, a idade das empresas está positivamente associada ao endividamento, o resultado apresentado no modelo o coeficiente é negativo e estatisticamente não significativo, logo, a H6 é refutada. As empresas mais antigas tendem a acumular lucros e reservas ao longo do tempo, o que pode reduzir sua dependência de capital externo. A teoria de Pecking Order também oferece suporte a esse comportamento, já que empresas experientes tendem a adotar práticas conservadoras de financiamento. Quanto a última hipótese que diz a poupança fiscal não associada à dívida está negativamente relacionada com o nível de endividamento, coeficiente negativo e estatisticamente significativo, logo a H7 é validada. Como previsto pela teoria do trade-off, quando as empresas conseguem usufruir de poupanças fiscais por outros meios (como depreciação e incentivos fiscais), o incentivo ao uso da dívida para fins fiscais diminui. Assim, essas empresas recorrem menos ao endividamento. No modelo 10, validou quatro (4) hipóteses a saber: H1, H4, H5 e H7 e refutou três (3) que são: H2, H3 e H6.

SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES

A decisão sobre o tipo de capital a utilizar, próprio ou alheio, deve ser orientada por critérios de racionalidade econômica e equilíbrio financeiro. É fundamental que a escolha do modelo de financiamento favoreça os objetivos estratégicos da empresa, mas sem comprometer a sua capacidade operacional e a sustentabilidade das suas atividades no curto e longo prazo. Após ter sido desenvolvido o estudo, foi sugerido o seguinte:

1. Maximizar a utilização eficiente dos recursos internos, sem esgotar a liquidez;
2. Avaliar cuidadosamente o impacto do endividamento nos custos e riscos operacionais;
3. Equilibrar a estrutura de capital, de forma a garantir flexibilidade financeira e resiliência perante choques externos;
4. Adoção de práticas de boa governança;
5. Adoção de políticas públicas eficazes que ajudam as PME's do ensino privado.

Recomenda-se que as PME's do ensino privado adotem estratégias de financiamento ajustadas à sua realidade financeira e setorial, procurando:

1. Para gestores: Fortalecer a contabilidade, melhorar transparência, buscar alternativas de crédito;
2. Para governo: Criar fundos regionais para PME's, melhorar ambiente de negócios, facilitar garantias para acesso ao crédito;
3. Para instituições financeiras: Desenvolver produtos específicos para o setor educacional privado.

Em suma, a escolha do tipo de capital deve ser uma decisão estratégica, fundamentada em análises financeiras rigorosas, e sempre orientada para a preservação da atividade operacional, o crescimento sustentável e a criação de valor para a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo com o objetivo principal de analisar os Fatores Determinantes da Estrutura de Capital e o Endividamento das PME's do Ensino Privado em Cabinda. A investigação partiu da necessidade de compreender como os fatores internos das empresas influenciam as suas decisões de financiamento, num contexto caracterizado por restrições ao crédito e fraca capacidade de gestão financeira. Com base numa abordagem quantitativa e na utilização de modelos econométricos de regressão linear múltipla, o estudo testou sete hipóteses relacionadas com variáveis reconhecidas pela literatura como influenciadoras da estrutura de capital: tangibilidade dos ativos, oportunidades de crescimento, rentabilidade, dimensão, liquidez geral, tempo de atividade no mercado e poupança fiscal.

Os resultados obtidos indicam que as decisões de financiamento das PME's analisadas são influenciadas sobretudo pela liquidez geral (LG), rentabilidade (RENT), tangibilidade dos ativos (TANG) e dimensão (DIM) da empresa. A LG apresentou uma relação negativa e estatisticamente significativa com o endividamento, sustentando a teoria da Pecking Order, segundo a qual empresas mais líquidas preferem utilizar recursos internos. Já a tangibilidade dos ativos mostrou-se positivamente relacionada com o endividamento de médio e curto prazo, o que está em linha com a teoria do Trade-Off, dado que ativos físicos servem como garantia para acesso a crédito. A RENT demonstrou uma relação inversa com a dívida total, indicando que instituições mais lucrativas evitam o financiamento externo, reforçando novamente a preferência pelo autofinanciamento. A DIM das empresas validou-se em algumas formas de dívida, sugerindo que empresas maiores têm maior credibilidade e capacidade de negociação junto aos financiadores.

Por outro lado, as hipóteses relacionadas às oportunidades de crescimento (OPCR) e ao tempo de atividade no mercado (TEAM) não foram confirmadas, indicando que, no contexto específico de Cabinda, esses fatores não exercem papel decisivo nas decisões de financiamento. A poupança fiscal (PF), embora validada em algumas dimensões da dívida, não apresentou impacto significativo sobre o endividamento total, o que pode refletir limitações técnicas ou administrativas das PMEs para explorar instrumentos fiscais mais complexos. Em termos práticos, o estudo conclui que as PMEs do ensino privado em Cabinda enfrentam um ambiente desafiador, marcado por dificuldades no acesso ao crédito e fragilidades na gestão financeira, comprometendo sua capacidade de obter financiamento de longo prazo. A elevada dependência da dívida de curto prazo representa um risco à estabilidade e à sustentabilidade dessas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYANGE, B.; *et al.* Capital Structure Determinants in Emerging Markets. **Journal of African Financial Studies**, 2021.

JENSEN, Michael C.; MECKLING, William H. Theory of the firm: managerial behavior, agency costs and ownership structure. **Journal of Financial Economics**, Amsterdam, vol. 3, n. 4, p. 305–360, 1976.

MODIGLIANI, Franco; MILLER, Merton H. Corporate income taxes and the cost of capital: a correction. **American Economic Review**, vol. 53, n. 3, p. 433–443, 1963.

MYERS, Stewart C. The capital structure puzzle. **The Journal of Finance**, Philadelphia, vol. 39, n. 3, p. 575–592, 1984.

NOVO, Ana; VIEIRA, Elisabete. Estrutura de capital: teoria e evidência empírica em empresas portuguesas. **Revista de Contabilidade e Finanças**, vol. 21, n. 53, p. 1–15, 2010.

PEIXOTO, Paulo. Estrutura de Capital e Financiamento das PME's: Uma Revisão Teórica. **Revista de Gestão e Finanças**, 2017.

PRADO, José Willer do; BENEDICTO, Gideon Carvalho de; ANDRADE, Lélis Pedro de; LIMA, André Luis Ribeiro. **As teorias sobre determinantes da estrutura de capital e suas hipóteses aplicadas no mercado brasileiro**. In: **XX USP International Conference in Accounting**, 2020, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: USP/FEA, 2020.

SOARES, António Carlos. *et al.* **Finanças da Empresa**. Lisboa: Rei dos Livros, 2008.

TEIXEIRA, Aurora. **Estrutura de Capitais e Financiamento Empresarial**. Porto: Porto Press, 2012.

Recebido em: 12/01/2025

Aprovado em: 19/06/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Eugénio de Jesus W. Carvalho
Manuel Martins X. K. da Gama
Angélica T. da Costa Andrade
Heráclito F Wilson de Carvalho

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
ivaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

O ENRIQUECIMENTO SEM CAUSA COMO INSTITUTO DO DIREITO E SEUS PRINCÍPIOS AGREGADORES À LUZ DO CÓDIGO CIVIL ANGOLANO DE 1966

UNJUST ENRICHMENT AS A LEGAL INSTITUTION AND
ITS UNDERLYING PRINCIPLES IN THE LIGHT OF THE
ANGOLAN CIVIL CODE – 1966

RESUMO: Este artigo analisa o tema “O enriquecimento sem causa como instituto do direito e seus princípios à luz do Código Civil angolano de 1966”. A metodologia adota o método indutivo, com uso de conceitos operacionais e pesquisa teórico-documental, apoiada em obras e artigos de juristas, voltada à revisão da literatura. O estudo aborda a origem histórica do enriquecimento sem causa como princípio do direito, sua configuração como instituto do direito civil angolano, sua função como fonte das obrigações e sua relação com o contrato. Conclui-se que os conflitos decorrentes dessa prática recebem tratamento adequado no ordenamento jurídico civil vigente em Angola.

PALAVRAS-CHAVE: Enriquecimento Sem Causa; Abordagem Histórica; Princípios Agregados no Direito Civil Angolano

ABSTRACT: This article analyzes the topic “Unjust enrichment as an institute of law and its principles in light of the Angolan Civil Code of 1966.” The methodology adopts the inductive method, using operational concepts and theoretical-documentary research based on works and articles by jurists, aimed at a literature review. The study addresses the historical origins of unjust enrichment as a legal principle, its configuration as an institute of Angolan civil law, its role as a source of obligations, and its relationship with contracts. It concludes that conflicts arising from this practice are adequately addressed within the civil legal framework in force in Angola.

KEY WORDS: Unjustified Enrichment; Historical Approach; Principles Incorporated in Angolan Civil Law

O ENRIQUECIMENTO SEM CAUSA ENQUANTO INSTITUTO DO DIREITO E OS SEUS PRINCÍPIOS AGREGADORES A LUZ DO CÓDIGO CIVIL ANGOLANO – 1966

Eugénio de Jesus Wilson de Carvalho ¹
Manuel Martins Xavier Kidito da Gama ²
Angélica Tatiana da Costa Andrade ³
Heráclito Ferreira Wilson de Carvalho ⁴

INTRODUÇÃO

O presente tema tem como objeto a proibição do enriquecimento injustificado, analisada numa perspectiva jurídica civilista que pretende realçar a relevância deste dispositivo jurídico para o direito civil, em virtude de o mesmo impactar a preservação do património ante das relações jurídicas. A justificação deste artigo assenta no concordante pensamento e afirmação de Marcelo Rebelo de Sousa (2000) que “todos os dias deparamos com expressões de Direito, ao vermos televisão, ouvirmos a rádio, lermos os jornais, falarmos com os familiares e amigos, exercermos a nossa atividade profissional ou mesmo ocuparmos o nosso tempo de ócio ou lazer”. Sendo exatamente neste âmbito em que o direito agasalha as relações intersociais, que foi redigido este artigo com o tema “O Enriquecimento Sem Causa enquanto Instituto do Direito e os seus Princípios Agregadores a Luz do Código Civil angolano - 1966”.

Considerando a realidade acima narrada, este trabalho tem como propósito, analisar o instituto do enriquecimento sem causa no Código Civil Angolano de 1966, destacando seus princípios e sua aplicabilidade no direito obrigacional. Especificamente pretendeu-se examinar a origem histórica do enriquecimento sem causa como princípio do direito; analisar o enriquecimento sem causa como instituto do direito civil e fonte de obrigações; avaliar a relação entre o enriquecimento sem causa e os contratos no contexto jurídico. Neste contexto e atendendo a pertinência jurídico-social desta figura, para almejar os resultados preconizados e uma melhor exposição do tema foi adotado o método indutivo, a técnica dos conceitos operacionais e como técnica de pesquisa e recolha de dados foram utilizadas obras e artigos de enfoque teórico-documental de literatura especializada como a de José de Oliveira Ascensão

¹ Doutor em Ciências Jurídicas. Mestre em Gestão Aplicada. Jurista e Docente. Professor Associado do Instituto Superior Politécnico Internacional de Angola-ISIA. eugeniowcharvalho@gmail.com

² Doutor em Ciências Económicas pela Universidade de Havana. Professor Associado, Graduação em Contabilidade e Gestão. Graduação em Análise Financeira, Mestre em Contabilidade e Gestão e Vice-Presidente para os Assuntos Académicos do ISPP-Kilamba. manuelgama2@gmail.com

³ Doutorando em Ciências Jurídicas e de Segurança da ACITE – Luanda-Angola, Mestre em Ciências Jurídicas Civilísticas. Professor assistente da Academia Diplomática Venâncio de Moura, Luanda- Angola. angelicatatiana.3@gmail.com

⁴ Mestrando em Ciências Jurídicas e de Segurança da ACITE– Luanda-Angola, Professor assistente da Universidade Óscar Ribas, Luanda- Angola. hcci11@yahoo.com

(2001); Jacinto Fernandes Rodrigues Bastos (1979); Luís Manuel Teles de Menezes Leitão, (1996); Pedro Romano Martinez (2004); José Carlos Vieira de Andrade (2017); Carlos Alberto da Mota Pinto (1999); Eduardo Vera-Cruz Pinto (2009); Diogo Paredes Leitão de Campos, (2005); Marcelo Rebelo de Sousa (2000); Inocêncio Galvão Telles (1997); e João de Matos Antunes Varela (2003).

ABORDAGEM HISTÓRICA DA ORIGEM DO ENRIQUECIMENTO SEM CAUSA COMO PRINCÍPIO DO DIREITO

Generalidade

Antes de abordar a origem do tema em análise, torna-se necessário definir de forma sintética o conceito de direito. Segundo José Tavares (1922), o direito deve ser compreendido como “um conjunto de regras ou preceitos reguladores das diferentes manifestações da atividade humana, de modo a tornar possível o bem-estar dos indivíduos e da coletividade”, ou, em outros termos, como “uma ordem jurídica na sociedade”, expressa por um conjunto de normas, regras e princípios que regulam determinada coletividade. Sua finalidade, na perspectiva de José de Oliveira Ascensão (2001), consiste em oferecer uma “solução prudente dentro da ordem” social.

Nessa direção, pode-se afirmar que a vedação ao enriquecimento ilícito constitui um princípio fundamental da convivência social, viabilizada por uma disciplina obrigatória entre os integrantes da coletividade, formalizada por regras juridicamente estabelecidas.

É precisamente essa proibição do enriquecimento ilícito que se materializa na figura aqui destacada, o chamado “enriquecimento sem causa”. No plano doutrinário, o instituto recebe diversas denominações, como locupletamento ilegítimo, locupletamento indevido, enriquecimento injusto, locupletamento injustificado, enriquecimento à custa alheia ou enriquecimento injustificado. Segundo Luís Manuel Teles de Menezes Leitão (1996), trata-se, em essência, de “uma vantagem patrimonial” verificada na esfera jurídica de um sujeito em prejuízo de outro, sem fundamento jurídico que a legitime. Refere-se, portanto, às situações em que alguém auferir vantagem econômica indevida em razão do empobrecimento de outrem, sem causa justificadora.

Ao longo da exposição, esse conceito será desenvolvido de forma mais detalhada. Para fins introdutórios, contudo, essa definição mostra-se suficiente, pois permite iniciar uma breve discussão sobre a origem do enriquecimento sem causa na Roma antiga, as contribuições do direito romano clássico e os princípios do direito civil a ele associados.

Na Antiga Roma

Eduardo Vera-Cruz Pinto (2009) sustenta que a referência ao Direito Romano não deve ser compreendida como um simples ícone do passado jurídico, mas como “a semente de um retorno ao caminho do direito justo”. Embora exista uma ligação estrutural entre o Direito Romano e grande parte dos institutos regulados pelo atual Direito Positivo, o legislador deve inspirar-se no mesmo espírito de justiça que se manifesta na experiência romana, a fim de, em consonância com a dinâmica contemporânea das relações sociais, formular institutos jurídicos orientados por critérios de justiça.

Nessa perspectiva, a origem do enriquecimento sem causa deve ser compreendida a partir desse vínculo estrutural, pois decorre da máxima consagrada na Roma antiga “*nemo locupletari potest aliena iactura* ou *nemo locupletari debet cum aliena iactura*”⁵, segundo a qual ninguém deve enriquecer indevidamente às custas de outrem.

A consolidação desse princípio na Roma antiga resulta de uma preocupação de natureza moral, ancorada em formulações de matriz estoica, segundo as quais o valor do indivíduo se definia por sua conduta, e não por suas declarações. Tal entendimento reforçava a centralidade da boa conduta social, orientada pelo cumprimento de regras naturais associadas, em período posterior, a preceitos cristãos. Entre esses preceitos figurava a proibição de subtrair qualquer bem pertencente a terceiro, o que delimitava o campo de afirmação do princípio geral do enriquecimento ilícito. Esse tipo de enriquecimento ocorria, em regra, quando o patrimônio de um indivíduo aumentava em detrimento de outro, em circunstâncias consideradas injustas.

Dessa forma, pode-se concluir que, naquele contexto histórico, somente era considerado injustificado o enriquecimento que acarretasse lesão direta ao patrimônio de outrem, sendo, por essa razão, entendido como contrário ao direito.

No Direito Romano Clássico

O vazio normativo do enriquecimento sem causa no direito clássico romano foi realçado pelos esforços legislativos realizados pela figura que na antiga Roma era vista como a entidade que representava a hierarquia dos atuais tribunais, ou seja, pelo pretor para abranger os diversos casos novos que deveria julgar. Sendo que para os casos em que houvesse um pagamento devido,

⁵ Literalmente, “ninguém pode enriquecer com o prejuízo de outrem” ou “ninguém deve enriquecer à custa do prejuízo alheio”.

o erro do solvens e simultaneamente a boa-fé de quem recebeu o era indevido, ou seja, casos de pagamentos indevidos que geravam enriquecimentos ilícitos, o pretor ressentiu a necessidade de implementar novas fórmulas ao princípio da vedação injustificada de locupletamento, que o permitiam de forma prática resolver as várias ações que direta ou indiretamente se levantavam em torno da problemática da referida vedação.

As fórmulas de vedação elaboradas no direito romano permitiam que o lesado recorresse à justiça para reaver aquilo que havia pago de forma indevida. Essas fórmulas se estruturavam, sobretudo, a partir das ações *condictiones* e da *actio de in rem verso*, as quais exerceram influência decisiva na conformação do conceito de proibição do enriquecimento sem causa. Pode-se, assim, sustentar que esse instituto possui origem múltipla, ancorada nessas duas ações. No que se refere à origem da *condictio*, a doutrina apresenta duas teses principais: a primeira, associada a Savigny e Pfersche, e a segunda, formulada por Pernice e Girard.

Para Savigny e Pfersche, a *condictio* explica a gênese do instituto do enriquecimento sem causa no direito romano, pois essa ação era aplicada, em regra, aos indivíduos que haviam deixado de ser proprietários de determinados bens em razão de uma causa injustificada. Nessas situações, a *condictio* substituía a ação reivindicatória que o sujeito perdera ao transferir a propriedade a terceiro. Em razão disso, na ação *condictio*, o enriquecido assumia perante o julgador o dever de entregar a coisa ou um bem de natureza equivalente ao lesado. Tratava-se, portanto, de uma fórmula voltada à restituição, marcada pela ideia de transmissão da propriedade ou pela promessa de sua devolução.

Savigny e Pfersche sustentavam, ainda, que a *condictio* foi inicialmente concebida como uma ação de natureza contratual, na medida em que anulava um acordo previamente celebrado entre as partes, caracterizando um ato injustificado praticado pelo enriquecido. Posteriormente, essa ação foi estendida a outras hipóteses nas quais a obrigação de restituir independia da vontade das partes.

Distinta foi a posição de Pernice e Girard, que, partindo do dever de devolução da coisa ao seu legítimo proprietário, explicaram a origem da *condictio* com base em um antigo princípio romano segundo o qual aquele que detém coisa pertencente a outrem deve, por razões de equidade, proceder à sua restituição. Os defensores dessa tese entendem que o dever de devolução exigido por meio da ação *condictio* expressa de forma clara a equidade e a justiça invocadas no direito civil, configurando os primeiros indícios normativos da vedação ao enriquecimento sem causa. Nessa perspectiva, o enriquecimento injusto se inscrevia no campo do quase-contrato, uma vez que as pretensões daí decorrentes geravam uma responsabilidade pessoal, concretizada pelo pagamento do valor correspondente à prestação recebida de outrem.

Dessa forma, compreende-se que as *actiones per conditiones* estão na base das regras relativas a situações análogas de enriquecimento sem causa que surgem como consequência do pagamento indevido, pois, sem a ocorrência do pagamento, não há como se falar em enriquecimento. Por essa razão, as *conditiones* constituíam um mecanismo destinado a corrigir eventuais injustiças decorrentes das relações jurídicas de natureza pecuniária, sendo utilizadas para a recuperação de determinada quantia em dinheiro. Essas ações também podiam ser aplicadas nos casos em que alguém obtinha proveito do patrimônio alheio de forma desonesta ou *sine causa* e, na impossibilidade de restituição do objeto, o lesado recebia o valor monetário equivalente. A finalidade central consistia em suprimir as perdas sofridas em razão de um bem anteriormente transferido de boa-fé.

Luís Manuel Teles de Menezes Leitão (1996) esclarece o conceito de enriquecimento sem causa a partir da perspectiva da *condictio* romana, ao defini-lo não como o acréscimo de um bem isolado, mas como o aumento do patrimônio considerado em seu conjunto, em decorrência da transferência de um bem patrimonial para a esfera jurídica do beneficiário. Esse enriquecimento pode ser analisado sob uma dimensão quantitativa ou temporal.

Na dimensão quantitativa, o enriquecimento resultante da transmissão patrimonial pode equivaler, ser inferior ou superior ao valor do bem originalmente transferido. Já na dimensão temporal, o enriquecimento sem causa é avaliado a partir da diferença patrimonial, por meio da comparação entre o volume patrimonial existente antes e aquele verificado após a transferência do bem. Nessa linha, em consonância com Menezes Leitão (1996), entende-se que, a partir dessas duas perspectivas, é possível verificar que o enriquecimento sem causa não se configura em razão do bem adquirido em si, mas pelos efeitos que sua aquisição projeta sobre o patrimônio do beneficiário.

No que se refere à *actio de in rem verso*, o jurista francês Jean Domat ofereceu contribuição relevante ao refletir sobre as origens da legislação moderna francesa e alemã relativa ao enriquecimento injustificado. Em sua formulação, Domat apresentou uma versão reelaborada do conceito romano de *causa*, compreendendo-a como requisito essencial de validade de todo contrato, de modo que qualquer deslocamento patrimonial decorrente de contratos ilícitos, inexistentes ou destituídos de causa jurídica deveria ser considerado nulo.

Além disso, Domat organizou, em latim, uma seleção de textos do *Digesto* e do *Codex Justinianeus*, que contribuíram para a consolidação de princípios relacionados ao enriquecimento injustificado a partir da *actio de in rem verso*. Entre esses textos, destaca-se a passagem do *Digesto* (50, 17, 206), atribuída a Pomponius — *Iure naturae aequum est neminem cum alterius detrimento et iniuria fieri locupletioem* — interpretada por Pedro Romano Martinez (2004)

como a afirmação de que, pelo direito natural, é justo que ninguém se enriqueça com prejuízo e ofensa de outrem.

Por esse motivo, considera-se que a *actio de in rem verso* apresenta indícios originários da vedação ao locupletamento sem causa, pois impedia que alguém se enriquecesse mediante a apropriação de um direito patrimonial alheio, afastando situações de injustiça. Assim como não se entendia legítimo que o patrimônio do *pater familias* fosse lesado em decorrência de negócios celebrados por escravos ou incapazes sob sua autoridade, tampouco se admitia que esse mesmo patrimônio fosse acrescido em razão de relações jurídicas análogas. Em ambas as situações, o pretor afirmava o princípio da proibição do enriquecimento sem causa por meio da *actio de in rem verso*, restabelecendo a justiça e assegurando o retorno da vantagem patrimonial à esfera jurídica do lesado.

O ENRIQUECIMENTO SEM CAUSA COMO INSTITUTO DO DIREITO CIVIL

Analisada a trajetória do enriquecimento sem causa nos primórdios do direito romano, é possível compreender que sua formulação respondeu às demandas de uma rede de negócios e de relações comerciais que alcançaram elevado grau de complexidade. Esses fatores sociais impulsionaram o pretor a recorrer às *actiones per conditiones* e à *actio de in rem verso*, instrumentos que permitiram a solução de controvérsias relativas ao locupletamento indevido e a consequente recomposição da justiça. Desse modo, consolidou-se, ainda que de forma não sistematizada, a vedação ao enriquecimento sem causa, voltada à resolução de situações de obtenção indevida de vantagem patrimonial e à restituição dessa vantagem à esfera jurídica de seu legítimo titular.

A teoria do enriquecimento injusto encontra expressão no célebre enunciado atribuído a Pomponius, já mencionado, o que permite reconhecer a influência do direito natural sobre o direito romano, sobretudo no que diz respeito à proteção e à preservação de valores socialmente compartilhados. Esses valores foram incorporados e reafirmados na codificação do imperador Justiniano. Embora se trate de formulações ainda incipientes de um princípio geral do enriquecimento sem causa, pode-se afirmar que o pragmatismo e os fundamentos morais assumidos pelos juristas romanos, ao mobilizarem as *actiones per conditiones* e a *actio de in rem verso*, contribuíram de maneira decisiva para a consolidação do conceito de enriquecimento indevido no direito justiniano. Tal sistematização decorreu da preocupação de Justiniano com o estado fragmentário e desatualizado das fontes do direito romano, o que motivou a reorganização e a compilação desses textos no *Corpus Iuris Civilis*, composto pelo *Digesto*, pelo *Código de*

Justiniano e pelas *Institutas*. Ainda assim, essa codificação não reconheceu o enriquecimento sem causa como fonte autônoma de obrigações, limitando-se a agrupar as *condictiones* nas categorias de restituição da coisa e de compensação pecuniária.

Esse legado possibilitou que os princípios elaborados no direito romano em matéria de enriquecimento sem causa fossem posteriormente interpretados e incorporados por diversos sistemas jurídicos. Conforme observa Jacinto Fernandes Rodrigues Bastos (1979), o Código Civil português de 1867 não apresentava uma regulamentação geral e sistemática do enriquecimento sem causa, embora o instituto estivesse em consonância com o espírito da codificação. Tal consonância se revela em diversos dispositivos que exprimiam a vedação ao locupletamento indevido, a exemplo dos artigos 698, 498, 499, 1233, 2204 e 2307.

O sistema jurídico alemão também assimilou essa figura. Após a unificação do Império, a Alemanha empreendeu um esforço de unificação e sistematização das múltiplas normas civis então vigentes. Esse processo resultou na elaboração do *Bürgerliches Gesetzbuch* (BGB), cujo desenvolvimento teve início em 1881 e cuja entrada em vigor ocorreu em 1º de janeiro de 1900. O BGB passou a constituir o núcleo da codificação do direito civil alemão e exerceu influência significativa sobre diversos ordenamentos de tradição romano-germânica, entre eles o português.

No caso da jurisdição portuguesa, é relevante destacar que, diante da necessidade de uniformizar as relações de direito privado em todo o território sob administração portuguesa, bem como no contexto da afirmação política do Estado em relação às colônias, o Código Civil de 1966 foi estendido às então Províncias Ultramarinas por meio da Portaria n.º 22.869, de 4 de setembro de 1967, com vigência a partir de 1º de janeiro de 1968. Trata-se do diploma aplicado em Angola, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 47.344, de 25 de novembro de 1966, e posteriormente estendido aos territórios ultramarinos pela referida portaria. Segundo Carlos Alberto Mota Pinto (1999), esse código entrou em vigor em 1º de junho de 1967.

Após a independência dessas antigas províncias, o referido Código Civil foi mantido em vigor nos novos Estados constituídos, enquanto não fossem alteradas ou revogadas as disposições que contrariassem as respectivas Constituições e a legislação ordinária nacional. Desse modo, verificou-se a recepção material do direito português nos Estados independentes de língua portuguesa, com a incorporação das normas do Código Civil de 1966 aos seus ordenamentos jurídicos. Nesse conjunto insere-se o direito civil atualmente vigente em Angola, que, embora tenha aprovado a Lei n.º 4/02, de 18 de fevereiro, relativa às cláusulas gerais dos contratos, e a Lei das Sociedades Comerciais, Lei n.º 1/04, de 13 de fevereiro, continua a resolver os conflitos de natureza civil com base no Código Civil português de 1966. Situação distinta se

observa na Guiné-Bissau e em Moçambique, que, inspirados pela dinâmica legislativa portuguesa, promoveram alterações significativas naquele diploma civil originário.

No ordenamento jurídico angolano contemporâneo, o instituto da vedação ao enriquecimento indevido preserva o mesmo horizonte interpretativo presente no direito português no que se refere à figura do enriquecimento sem causa, consagrada nos artigos 473 e seguintes do Código Civil aprovado pelo Decreto-Lei n.º 47.344, posteriormente estendido às então Províncias Ultramarinas pela Portaria n.º 22.869, com entrada em vigor em 1º de junho de 1967. Esses dispositivos estabelecem que “aquele que, sem causa justificativa, enriquecer à custa de outrem é obrigado a restituir aquilo com que injustamente se locupletou”, acrescentando que a obrigação de restituição, fundada no enriquecimento sem causa, tem como objeto, em especial, o que foi indevidamente recebido, ou o que foi recebido em razão de uma causa que deixou de existir ou em vista de um efeito que não se verificou.

Subjetividade da terminologia “Enriquecimento Indevido”

No que se refere ao preceito consagrado no artigo 473 do referido Código Civil, coloca-se a questão acerca da eventual carga de subjetividade contida na expressão “enriquecimento indevido”, uma vez que aquilo que pode ser considerado legítimo para um sujeito pode ser entendido como ilegítimo por outro. Essa possível subjetividade, contudo, encontra-se juridicamente afastada. Desde a normatização do direito romano, compreende-se que o enriquecimento sem causa constitui um instrumento de tutela do direito de propriedade, concebido para evitar arbitrariedades em sociedades juridicamente organizadas, como é o caso de Angola.

Nessa perspectiva, o enriquecimento sem causa relaciona-se diretamente com a proteção do direito de propriedade, que, nos termos dos artigos 1302 e seguintes do Código Civil, assegura ao titular o poder de dispor da coisa segundo sua vontade. Tome-se, a título ilustrativo, a hipótese em que A constrói um imóvel em um terreno situado na Quiminha, recebido por herança de seu pai, B. Nessa situação, de acordo com o regime jurídico estabelecido no Código Civil, A exerce de forma plena e exclusiva os direitos de uso, fruição e disposição do terreno. A análise da parte final do artigo 1305 revela que o exercício pleno do direito de propriedade submete-se apenas às limitações impostas pelo interesse público ou pela coexistência desse direito com o direito de terceiro, o que significa que a propriedade deve ser exercida nos limites da lei e em conformidade com as restrições legalmente previstas.

Dessa forma, toda ingerência nos poderes de uso, fruição ou disposição do terreno pertencente a A, sem manifestação de sua vontade ou sem fundamento jurídico válido, deve ser considerada indevida. Não se trata, portanto, de um juízo subjetivo, mas da violação objetiva do direito de propriedade. Assim, a expressão “enriquecimento indevido” não remete a percepções individuais ou relativizadas, mas à obtenção de vantagem patrimonial sem justificativa jurídica, em afronta direta ao regime legal que disciplina a titularidade e o exercício da propriedade.

O Enriquecimento Sem Causa como fonte das obrigações

Deve-se entender por fonte das obrigações a origem de qualquer fato apto a vincular uma relação creditória. Nesse sentido, considerando que a vedação ao enriquecimento sem causa se assenta em um princípio sistematizado por São Tomás de Aquino, quando defende a obrigação de devolver ao próximo aquilo que foi injustamente retido, identifica-se como seu fundamento a justiça comutativa, expressa no princípio *suum cuique tribuere*, isto é, “dar a cada um o que é seu”. Desse modo, aquele que se beneficia de algo pertencente a outrem encontra-se juridicamente vinculado ao dever de restituir o benefício obtido sem justificativa.

Diogo Paredes Leitão de Campos (2005) concebe a proibição do enriquecimento sem causa como um direito gerador de obrigações, ao observar que o Livro II do Código Civil português de 1966, dedicado ao Direito das Obrigações, encontra-se estruturado de modo a impedir o enriquecimento injusto. Segundo o autor, o princípio da ilegitimidade do enriquecimento à custa de outrem está “na base das disposições relativas ao cumprimento dos contratos”, pois o locupletamento injustificado impõe ao enriquecido o dever de restituir o patrimônio alheio indevidamente apropriado. Nessa linha, o dever de restituição configura-se como fonte obrigacional, conforme também sustenta Inocêncio Galvão Telles (1997).

Por essa razão, o instituto do enriquecimento sem causa é apontado como uma fonte autônoma de obrigações, sem prejuízo do reconhecimento clássico da lei e dos contratos como fontes fundamentais do vínculo obrigacional.

O Enriquecimento Sem Causa e o contrato

Sobre o enriquecimento sem causa, muito já foi exposto. Cabe, neste momento, abordar de forma sucinta o contrato. Como é amplamente reconhecido, os romanistas foram os primeiros a utilizar essa figura de maneira sistemática, na medida em que a palavra empenhada, os gestos, os rituais e, posteriormente, a entrega efetiva da coisa conferiam materialidade ao vínculo

jurídico, expressando o princípio segundo o qual os pactos devem ser observados e cumpridos pelas partes, sintetizado na máxima *pacta sunt servanda*. Os vínculos jurídicos assim constituídos eram concebidos como autênticas fontes de obrigações.

O conceito desses vínculos obrigacionais passou por um processo de transformação desde seus primórdios até a contemporaneidade, influenciado por fatores de natureza ético-religiosa, política e social. Em termos gerais, o contrato pode ser definido como o acordo vinculante resultante de duas ou mais declarações de vontade contrapostas, que se harmonizam com vistas à realização de um interesse comum.

A manifestação da vontade se expressa por meio da liberdade contratual, entendida como a faculdade de contratar, escolher o momento, a forma e a contraparte. Assim, o titular do direito, em conjunto com o interessado, detém a possibilidade de fixar o conteúdo dos contratos conforme suas vontades, bem como de celebrar contratos distintos daqueles tipificados em lei, desde que respeitados os limites legalmente impostos, conforme o espírito do artigo 405 do Código Civil em análise. Essa liberdade decorre da autonomia privada, compreendida como o poder conferido aos particulares para disciplinar seus próprios interesses. Tal autonomia apresenta alcance mais amplo que a liberdade contratual, pois esta se manifesta como a capacidade de regular interesses concretos e contrapostos por meio de acordos vinculantes, materializando-se na liberdade de contratar, na liberdade de escolha do outro contratante e na liberdade de fixação do conteúdo contratual.

Mas para melhor compreensão se passará a definir tais manifestações:

a) No que se refere à liberdade de contratar, pode-se afirmar que ela se encontra expressamente consagrada no art. 405 do referido Código Civil. Por essa razão, João de Matos Antunes Varela (2003) entende que tal liberdade “consiste na faculdade reconhecida às pessoas de criarem entre si, guiadas pela própria razão, acordos destinados a regular seus interesses recíprocos”. Nesse conceito, observa-se que as partes dispõem de livre arbítrio para contratar ou não. A título ilustrativo, A possui a liberdade de contratar ou não B para exercer a função de jardineiro em sua residência.

b) Quanto à liberdade de escolha do outro contratante, esta é compreendida como a faculdade jurídica conferida a cada indivíduo de escolher livremente a pessoa com quem pretende celebrar o contrato. Por exemplo, A pode preparar uma refeição e decidir se a comercializa para B ou para C, não podendo, em hipótese alguma, ser coagido a fazê-lo com

qualquer um dos interessados. O mesmo se verifica nas situações de ausência ou vício de vontade, conforme os arts. 240 e seguintes do Código Civil vigente em Angola.

c) No que diz respeito à liberdade de fixação do conteúdo dos contratos, ela consiste na possibilidade jurídica atribuída a cada indivíduo de redigir e modificar livremente contratos tipificados ou não tipificados em lei, desde que esse ato não viole o ordenamento jurídico. Assim, no conteúdo do contrato que A pretende celebrar com B, podem constar cláusulas de diversas naturezas, desde que não envolvam práticas puníveis por lei, como homicídio ou tráfico de entorpecentes.

O exercício dessas liberdades deve ocorrer em conformidade com a lei, estando suas restrições compreendidas, de modo geral, “dentro dos limites legais”, sob pena de nulidade, conforme dispõe o art. 405 do Código Civil em análise. A partir do exame da figura do contrato, percebe-se que, na modalidade unilateral, o contrato gera obrigações apenas para uma das partes, aproximando-se do regime do enriquecimento indevido, que igualmente impõe a uma das partes o dever de ressarcir a outra.

Chama-se atenção, contudo, para a linha tênue que, por meio do vínculo obrigacional, tende a aproximar o enriquecimento sem causa do contrato unilateral, na medida em que se considera que o dever de restituir ou indenizar o empobrecido pelo prejuízo sofrido constitui um vínculo obrigacional. Tal perspectiva permite equiparar esse instituto ao *ex quasi contractu* ou quase-contrato, entendido como fato jurídico voluntário e lícito, desprovido de convenção formal, mas gerador de relações obrigacionais que se assemelham às contratuais. Um exemplo pode ser observado em determinadas regiões de Angola, nas quais o pedido de noivado, segundo a tradição cultural, é acompanhado pela entrega de bens materiais, como panos e bebidas, prática conhecida como “alembamento”. Após esse ato, o noivo passa a ser socialmente autorizado a coabitar em união de fato com a noiva, caracterizando o casamento tradicional.

Essa equiparação, contudo, não se sustenta. Em vez de se confundir com os quase-contratos, o enriquecimento sem causa acaba por absorvê-los, na medida em que estes abrangem obrigações que não decorrem nem do contrato nem da culpa. O enriquecimento sem causa, por sua vez, apresenta-se como fundamento autônomo das pretensões restitutórias que não se apoiam nem na culpa, nem no contrato, nem diretamente na lei, ultrapassando, assim, os limites tradicionalmente atribuídos aos quase-contratos.

Os princípios agregados ao Enriquecimento Sem Causa

Geralmente os princípios jurídicos são vistos como expressões de justiça, pois Luís Manuel Teles de Menezes Leitão (1996) considera que o art. 473.º do código civil em análise representa “um princípio jurídico normativo”, na medida em que consagra não se justo que alguém se enriqueça com o prejuízo e ofensa de outrem. Sendo que nestes termos a proibição do enriquecimento sem causa deve ser vista como um princípio jurídico claro, obrigatório, com teor de norma, indeterminado e de direito civil.

No entanto, apesar do foco do nosso subtema ser o enriquecimento indevido enquanto princípio geral do direito civil. Importa realçar que o fato desde assentar sobre o preceito cristão da proibição de furto, este enriquecimento se considera como um princípio de todo o direito, podendo o mesmo ser aplicado em todos os seus ramos, incluindo no direito administrativo, cujo conceito é detalhadamente clarificado por de José Carlos Vieira de Andrade (2017), se podendo assim perceber que na relação jurídica que a Administração Pública estabelece com os particulares, esta regra age em prol do interesse público, e para o efeito faz recurso ao seu privilegiado *ius imperium*, que em certas situações pode dar lugar a um enriquecimento injusto por parte do Estado, como é o caso das situações em que são cobrados impostos aos veículos motorizados que circulam em estradas esburacadas.

No entanto, e retomando ao nosso tema, importa clarificar que enquanto princípio geral do direito civil este enriquecimento comporta ações de ressarcimento ou de recuperação dos bens, que permitem agregar ao seu dispositivo inúmeros princípios, podendo ressaltar os seguintes:

a) O princípio do reconhecimento da pessoa e dos direitos de personalidade e o princípio da propriedade privada.

Por ser verdade que o direito como tal foi criado para regulamentar a convivência humana relativamente aos poderes e deveres que cada um detém, é que o direito civil reconhece que ser pessoa é precisamente ter aptidão para ser sujeito de direitos e de obrigações, sendo deste modo necessário que o indivíduo tenha um “nascimento completo e com vida”, de acordo com o estatuído sobre o começo da personalidade jurídica, no n.º 1 do art. 66.º do código civil português de 1966. E por considerar este conceito muito mais abrangente do que parece, Carlos Alberto da Mota Pinto (1999) considera que “as pessoas em sentido jurídico não são necessariamente seres humanos”, pois “o direito objetivo atribui personalidade jurídica” igualmente a certas organizações como: as fundações e associações que também detêm poderes e deveres nas relações com terceiros.

Nestes termos, se entende ser exatamente este reconhecimento da pessoa humana, que se consubstancia numa regra ético-jurídica fundamental de convivência societária, baseada no

princípio defendido por Carlos Alberto da Mota Pinto (1999), aquando da sua citação do filósofo Immanuel Kant a propósito do “princípio de que todo o ser humano é pessoa”, e que garante que “o respeito que eu tenho por outrem ou que outrem pode exigir de mim, é o reconhecimento de uma dignidade dos outros homens, que é um valor, que não tem preço”. E é essencialmente neste princípio do reconhecimento do respeito mútuo pelos poderes e deveres das pessoas, que o dispositivo do enriquecimento sem justa causa aparece como a proibição de desrespeitar os poderes de um determinado indivíduo, enquanto pessoa jurídica detentora de bens, cuja finalidade é a satisfação das necessidades humanas, permitindo assim a sobrevivência e o progresso do próprio homem.

Por esta razão se considera que tal enriquecimento indevido está intimamente ligado à necessidade de manutenção e proteção de valores morais e sociais, como o respeito ao próximo e do seu património, que representam esses dois princípios fundamentais do próprio direito civil.

b) O princípio da responsabilidade pessoal pelo pagamento do valor monetário de uma prestação recebida de outrem.

Este princípio assenta sobre o fato de a vida em sociedade a conduta humana ser em inúmeras circunstâncias a causadora de prejuízos patrimoniais na esfera jurídica de outrem, dando lugar à uma justa reivindicação/reclamação.

O direito civil para minimizar os prejuízos emergentes destas reivindicações/reclamações e promover a justiça social, reconheceu nos termos dos arts. 483.º e 562.º do referido código civil, o princípio da responsabilização, que consiste na obrigação imposta pela lei, a quem que com dolo ou mera culpa, violar ilicitamente o direito de outrem ou qualquer disposição legal destinada a proteger interesses alheios, de indemnizar o lesado pelos danos resultantes da violação, colocando assim o ofendido na situação em que este estaria sem a lesão.

Carlos Alberto da Mota Pinto (1999) aprimora que de acordo com o art. 566.º do código civil, esta indemnização pode dar lugar a uma restituição natural ou a uma restituição por equivalente. É claro, que esta responsabilidade se estende a todas as relações jurídicas, não deixando assim de fora o enriquecimento sem causa, pois da análise efetuada ao n.º 1 do art. 564.º do referido código civil, se pode observar que nos casos em que alguém enriqueça ilicitamente à custa de um terceiro, e por conta deste enriquecimento o património do lesado não vê qualquer acréscimo, é mais do que justo que haja lugar uma responsabilidade pessoal, sendo que para Carlos Alberto da Mota Pinto (1999), tal previsão e estatuirão têm como ratio as “vantagens que deixaram de entrar no património do lesado em consequência da lesão”.

c) O princípio geral do direito obrigacional.

Em regra, o prejuízo que o enriquecimento sem causa gera no ofendido dá lugar ao empobrecimento da sua esfera patrimonial, visto que em virtude daquela situação, o lesado deixa de usufruir de certa vantagem no seu patrimônio. Por exemplo, A devendo depositar 10.000.000,00 kz (dez milhões de kwanzas) na conta bancária 001 pertencente a B, deposita acidentalmente o referido valor na conta 002 pertencente a C, que por acreditar que seja uma oferta do seu tão generoso amigo A.

No exemplo acima afluído se verifica claramente um enriquecimento sem causa por parte de C. Sendo que nestes casos o princípio geral do direito obrigacional entende haver uma obrigação unilateral de C, na medida em que nos termos dos arts. 473.º e seguintes do referido código civil que estabelece o princípio geral do enriquecimento sem justa causa, compete única e exclusivamente a este, o dever de compensar financeiramente B pelo referido empobrecimento.

Por esta razão, se entende que o código civil português de 1966 apresenta o enriquecimento sem causa como um ato unilateral, visto que tal lei objetiva a compensação financeira do empobrecido em face do desequilíbrio patrimonial sofrido na relação jurídica.

d) O princípio informador do direito obrigacional.

O fato da sobrevivência e do progresso do homem derivar do seu próprio patrimônio, se subentende que as pessoas não celebram negócios com o intuito de estes resultarem em desvantagem patrimonial para si.

No entanto, o que se tem verificado nas situações de enriquecimento indevido é exatamente o contrário, pois a falta de comutatividade nestas relações não permite que as partes envolvidas retirem tal vantagem patrimonial de forma justa, fazendo assim, com que no enriquecimento sem causa uma das partes seja ilicitamente beneficiada, por conta de uma inexistência obrigacional para o efeito, ou seja, da inexistência de um vínculo jurídico estabelecido entre as partes, “em virtude da qual uma fica adstrita para com a outra à realização de uma prestação”, de acordo com o art. 397.º do código civil português de 1966, que no fundo dá lugar a referida vantagem pecuniária.

Por esta razão se reafirma que o enriquecimento sem causa agrega de forma explícita o princípio informador do direito obrigacional, visto que a sua proibição na lei civil deriva do fato daquele enriquecimento não transmitir qualquer mensagem relativamente ao vínculo jurídico de obtenção de vantagem patrimonial entre as partes, sendo que tal situação enfraquece a grande pretensão do direito civil, que nada mais é do que assegurar a garantia de equilíbrio e comutatividade nas relações obrigacionais, na medida em que as partes devem estar numa posição de paridade relativamente às vantagens obtidas nas relações outrora estabelecidas.

CONCLUSÃO

Ao culminar a tarefa de fomentar ideias conclusivas, aprez considerer que são ínfimas as atenuantes sociais e jurídicas aqui indicadas para o enriquecimento sem causa, visto que o ordenamento jurídico-civil em uso em Angola dispõe de mecanismos que permitem a resolução dos conflitos decorrentes de atribuições patrimoniais operadas sem uma causa justificativa. No entanto e a título contributivo foi concebido no presente artigo a compilação de três pontos, cujo pontapé introdutório foi espelhar de forma a abordagem histórica da origem enriquecimento sem justa causa no direito romano.

Seguidamente a figura em causa foi apreciada enquanto Instituto do Direito Civil angolano e como fonte das obrigações, tendo ainda sido analisada a subjetividade da terminologia “Enriquecimento Indevido”. E culminando assim com uma apreciação em torno dos princípios agregados ao Enriquecimento sem Causa no direito angolano. Do exposto se constata, que para o direito civil angolano a figura do enriquecimento sem causa carece de projeção para o futuro que conduza à justiça das atribuições patrimoniais, uma vez que a atual codificação civil em uso em Angola demonstra dificuldades em esclarecer a complexidade e correlação de figuras jurídicas que aparecem em torno deste instituto, designadamente: o enriquecimento sem causa como princípio geral de direito ou ainda como um quase-contrato.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, José Carlos Vieira de. **Lições de Direito Administrativo**. Coimbra: Coimbra Jurídica, 2017.

ASCENSÃO, José de Oliveira. **O Direito - Introdução e Teoria Geral**. Coimbra: Editora Gráfica, 2001.

BASTOS, Jacinto Rodrigues. **Código Civil Português, aprovado pelo Decreto-Lei. n.º 47.344, de 25 de novembro de 1966 – Anotado e atualizado**. Coimbra: Almedina Editora, 1979. 5.^a edição.

CAMPOS, Diogo José Paredes Leite de. Enriquecimento sem causa e responsabilidade civil. **Revista da Ordem dos Advogados**, Lisboa, ano 42, p. 35–70, 1982.

LEITÃO, Luís Manuel Teles Menezes. **O Enriquecimento sem causa no Direito Civil (Estudo dogmático sobre a viabilidade da configuração unitária do instituto, face à contraposição entre as diferentes categorias de enriquecimento sem causa)**. Coimbra: Almedina Editora, 1996.

MARTINEZ, Pedro Romano. **Direito das Obrigações: programa 2004/2005: apontamentos**. 2.^a ed. Lisboa: AAFDL, 2004.

PINTO, Carlos Alberto da Mota. **Teoria Geral do Direito Civil**. Coimbra: Coimbra Editora, 2012.

PINTO, Eduardo Vera-Cruz. **Curso de Direito Romano**, Vol. I. Lisboa: Editora Principia, 2009.

SOUSA, Marcelo Rebelo de Sousa. **Introdução ao Estudo do Direito**. Lisboa: EDITORA, 2000. 5.^a edição.

TELLES, Inocêncio Galvão. **Direito das Obrigações**. Coimbra: Coimbra Editora, 1997.

VARELA, João de Matos Antunes. **Das Obrigações em Geral, Vol. I**. Coimbra: Almedina editora, 2003. 10.^a edição, revista e atualizada.

Documentos consultados

Código Civil, aprovado pelo Decreto Legislativo n.º 47.344, de 25 de novembro de 1966, Livraria Almedina, Coimbra, 1996.

Código Civil, aprovado pelo Decreto Legislativo n.º 47.344, de 25 de novembro de 1966, Livraria Almedina, Coimbra, 1996.

Lei sobre as Cláusulas Gerais dos Contratos, aprovada pela Lei n.º 4/02, de 18 de fevereiro, publicada na I série do Diário da República. de Angola n.º 13. 2002

Lei das Sociedades Comerciais, aprovada pela Lei n.º 1/04, de 13 de fevereiro, publicada na I série do Diário da República de Angola n.º 13. 2004

Recebido em: 07/11/2024

Aprovado em: 14/05/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Letícia Borges dos Santos

RUANDA 1994: O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS AMERICANAS NA FALHA DA RESPOSTA INTERNACIONAL

**RWANDA 1994: THE IMPACT OF AMERICAN
STRATEGIES ON THE FAILURE OF THE
INTERNATIONAL RESPONSE**

RESUMO: O genocídio em Ruanda de 1994 marcou um dos episódios mais trágicos da história recente, com o extermínio sistemático da população Tutsi e de Hutus moderados. Este artigo analisa o contexto histórico e social do país, incluindo a formação dos grupos étnicos e os impactos da colonização e da independência. O foco principal é a atuação da comunidade internacional, com destaque para os Estados Unidos, cuja política externa priorizou a aversão ao risco, limitando o apoio a operações de manutenção da paz e influenciando a atuação da ONU. A análise examina como decisões estratégicas americanas, baseadas em critérios de segurança nacional e restrições políticas internas, contribuíram para a falha na prevenção do genocídio e para a posterior condução das operações humanitárias. O estudo evidencia a complexidade do envolvimento internacional em crises humanitárias e as lições para futuras intervenções.

PALAVRAS-CHAVE: Genocídio em Ruanda; Estados Unidos; ONU

ABSTRACT: The 1994 Rwandan genocide marked one of the most tragic episodes in recent history, with the systematic extermination of the Tutsi population and moderate Hutus. This article analyzes the historical and social context of the country, including the formation of ethnic groups and the impacts of colonization and independence. The main focus is on the actions of the international community, particularly the United States, whose foreign policy prioritized risk aversion, limiting support for peacekeeping operations and influencing the actions of the UN. The analysis examines how American strategic decisions, based on national security criteria and internal political constraints, contributed to the failure to prevent the genocide and the subsequent conduct of humanitarian operations. The study highlights the complexity of international involvement in humanitarian crises and the lessons for future interventions.

KEY WORDS: Rwandan Genocide; United States; UN

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
iwaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

RUANDA 1994: O IMPACTO DAS ESTRATÉGIAS AMERICANAS NA FALHA DA RESPOSTA INTERNACIONAL

Letícia Borges dos Santos ¹

INTRODUÇÃO

O país africano Ruanda foi palco de um dos maiores genocídios da década de 1990, que teve seu auge em 1994. No país, coexistem três grupos étnicos: os hutu (84%), majoritariamente agricultores, descritos historicamente como baixos e atarracados; os tutsi (15%), proprietários de gado, altos e esguios; e os twa (1%), caçadores e ceramistas, de estatura pigmeia. Os tutsis constituíam o grupo com mais privilégios em relação aos demais, pois vigorava a crença de que deveriam exercer a dominância econômica e política; tanto que eram o único grupo com direito à propriedade de gado, somado à crença de que seriam descendentes "do norte" (região tida como paraíso). Já os hutus eram considerados de grande valia para o trabalho braçal, devendo centrar suas forças no cultivo no interior do país. As características que diferenciavam esses grupos eram a ocupação, o status social e a fisionomia, embora esta última fosse questionável. Mesmo com as distinções físicas e numéricas, não há registros de rivalidades entre hutus e tutsis no período pré-colonial; entretanto, a submissão de um grupo ao outro claramente poderia gerar futuras desavenças que culminariam em hostilidades posteriores.

Entre 1895 e a sua independência, Ruanda foi colônia da Alemanha e da Bélgica, nações que influenciaram profundamente a organização econômica, política e social do país. Contudo, um fator decisivo para o conflito na década de 1990 ocorreu justamente no período de colonização. Em 1933, a Bélgica, então potência colonizadora, instituiu cédulas de identificação para toda a população; nesses documentos constava a etnia de cada pessoa, informação que seria utilizada em larga escala, anos mais tarde, para a identificação e o massacre dos tutsis no genocídio. Em 1962, com a independência e o fim do controle belga sobre Ruanda, a noção de uma nova hierarquia racial já estava consolidada entre a população. Os anos que se seguiram à independência apenas corroboraram os malefícios causados pelo sistema de divisão da sociedade (OLIVEIRA; GROSSMANN, 2012, p. 13). Após a independência, o primeiro presidente eleito foi Grégoire Kayibanda, um professor hutu cujo governo foi formado exclusivamente por membros de sua etnia. Com isso, os tutsis foram progressivamente excluídos da vida política ruandesa (PAULA, 2011, p. 29). As matanças organizadas iniciaram-se logo após a posse de

¹ Mestranda em Relações Internacionais – Estudos da Paz, Segurança e Desenvolvimento, pela Universidade de Coimbra (Portugal). Graduada em Relações Internacionais. leticia.1004@hotmail.com

Kayibanda, com uma série de assassinatos de opositores políticos. Cada prefeitura possuía um responsável incumbido de organizar os massacres locais.

As mortes ocorreram numa escala bem menor do genocídio de 1994, mas o modus operandi dos assassinos era bastante similar: bandos organizados, excursões a áreas remotas em busca de vítimas, bloqueios nas estradas e uso de armas brancas. O Conselho Mundial de Igrejas estima que de 10.000 a 14.000 mortes tenham ocorrido nesse período (PAULA, 2011, p. 29).

Em 05 de julho de 1973, Juvenal Habyarimana, na época ministro da Defesa, promoveu um golpe de Estado para retirar do poder o então presidente Kayibanda, dissolver o Legislativo e suspender a Constituição, tornando o Mouvement Révolutionnaire National pour le Développement (MRND) o único partido legal aceito. A democracia e a oposição ao governo não existiam, além de não haver uma imprensa livre. Em contrapartida, o país viveu quase duas décadas de relativa calma, interna e externa, com a economia mantendo-se estável. No entanto, com o início da década de 1990, a situação começou a ficar mais tensa na região, pois os grupos armados das duas etnias já estavam se enfrentando; durante os quatro anos que antecederam o genocídio, ocorreram diversos embates e tentativas de massacres frustradas pelo lado inimigo. O MRND e a Front Patriotique Rwandais (FPR) foram se armando e criando novas formas de ataque.

Ainda sob o regime militar, mais de cem mil tutsis foram assassinados, o que resultou no exílio em massa dessa etnia para países vizinhos e, posteriormente, em 1990, na criação da FPR como resposta. Com a finalidade de acalmar os ânimos da FPR, o presidente promoveu uma série de reformas políticas que permitiriam o multipartidarismo, mas os tutsis sofriam represálias por parte dos soldados do governo em vigência, que compunham as FAR (Forças Armadas Ruandesas). Frente a essa situação de tensão e instabilidade, os Acordos de Arusha foram assinados em 4 de agosto de 1993, na presença dos governantes dos países fronteiriços: Burundi, Tanzânia, Zaire (atual República Democrática do Congo) e Uganda (OLIVEIRA; GROSSMANN, 2012, p. 14-15). Os Acordos de Arusha foram considerados desde o início, pelos extremistas hutus, como uma derrota política do presidente Habyarimana — derrota pela qual ele deveria ser responsabilizado e que culminaria na sua saída do poder e na de seus aliados. Todos esses fatos foram de extrema importância para que os genocidas inflamassem e radicalizassem ainda mais suas ideias.

A FPR visava um retorno militar. Uma guerra civil teve início quando invadiu o norte de Ruanda, enfraquecendo o poder de Habyarimana. Os tutsis refugiados em Uganda obtiveram apoio daqueles que permaneciam em Ruanda, ocupando o país em 1990. Perpetuou-se a guerra civil, com episódios como o assassinato

do presidente de Burundi, Melchior Ndadaye, da etnia hutu, em outubro de 1993 e, por esse motivo, o conseqüente massacre dos tutsis, que responderam assassinando também os hutus (OLIVEIRA; GROSSMANN, 2012, p. 14).

Logo após os acordos, os planos de matança se iniciaram efetivamente, e um dos fatores mais importantes nesse processo foram os meios de comunicação, como jornais e rádios; foi por meio deles que os genocidas incitavam o ódio e transmitiam ordens, sendo o rádio o veículo pelo qual os líderes avisaram que o genocídio se iniciava. Os dois principais meios foram o Kangura, o jornal extremista de Hassan Ngeze, e a Rádio RTLM (Radio Télévision Libre des Mille Collines), de Félicien Kabuga, os quais faziam, desde o início, duras críticas aos Acordos de Arusha. Ao se considerar o rápido declínio do conflito e a insegurança que se instaurou, principalmente com a permanência dos peacekeepers² no país e a posterior resolução para a retirada destes, o Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) deixou claro que não acreditava no fortalecimento e no sucesso da missão. Uma mudança no mandato da Missão de Assistência das Nações Unidas para Ruanda (United Nations Assistance Mission for Rwanda — UNAMIR) já seria um sinal a todos — mas, principalmente, para as milícias extremistas hutus — de que a sociedade internacional estava observando o que ocorria e não permitiria que as barbaridades se perpetrassem.

A ação de retirar os peacekeepers do país deteriorou ainda mais o conflito e fez crescer exponencialmente as mortes dos opositores aos genocidas. A partir de então, notou-se a necessidade de avaliar o modo como estavam sendo conduzidas as intervenções e como falhas semelhantes às de Ruanda poderiam ser evitadas. A morte do presidente Juvenal Habyarimana ocorreu em 6 de abril de 1994, em um acidente de avião, quando este se aproximava de Kigali; investigações posteriores descobriram tratar-se de um atentado. O incidente aparentava ser uma conspiração tutsi aos olhos dos hutus. O estímulo necessário para o genocídio acabara de se materializar, e os extremistas hutus declararam o fim do cessar-fogo em Ruanda. Estavam em sua mira de ataque a população tutsi e os hutus considerados politicamente moderados. Sob outra perspectiva, o genocídio tomara corpo no contexto de uma guerra civil que a FPR almejava ganhar; para seus membros, salvar a população civil tutsi não era a prioridade absoluta.

Por meio de programas de rádio e das informações que circulavam entre a população, disseminou-se a ideia da culpa dos tutsis pelo atentado ao presidente. Assim, seria dever de todos os hutus eliminá-los, utilizando o que estivesse ao alcance: armas de fogo, facões, pedras, entre

² Peacekeepers são membros das forças militares, policiais e civis destacados por Estados-membros para servir em missões de manutenção da paz da ONU, com o objetivo de proteger civis, facilitar o processo de paz e apoiar a estabilidade em situações pós-conflito. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. What is peacekeeping? United

outros. Com o fracasso das Nações Unidas em garantir e restabelecer a segurança aos cidadãos ruandeses, a França tomou a decisão de realizar uma operação unilateral no país, aprovada pelo Conselho de Segurança. A Operação Turquesa foi, então, oficialmente constituída para pôr em prática a intervenção humanitária, com o intuito de proteger os civis dos perigos que se propagavam e impedir a saída em larga escala de refugiados para os países vizinhos (OLIVEIRA; GROSSMANN, 2012, p. 17). Em julho, a FPR já havia conseguido estabelecer o controle na maior parte do país, com ajuda das tropas francesas e da ONU, ao declarar um cessar-fogo unilateral. Com a derrota, milhares de hutus fugiram para nações vizinhas, como os tutsis haviam feito pouco tempo antes. Era o fim da guerra, que causara mais de 800 mil mortes entre tutsis e hutus moderados.

ATUAÇÃO DA ONU E A UNAMIR

Em Ruanda, o caso é provavelmente mais difícil e mais controverso. A UNAMIR tinha a necessidade de ser barata, pequena e clássica; ou seja, com o mandato de apenas supervisionar os acordos de paz, o que quer dizer que ela não possuía autoridade para proteger a população civil. Com a situação se agravando cada vez mais e os ataques se intensificando, o general Dallaire, chefe da UNAMIR, estruturou uma divisão de inteligência extraoficial com o intuito de obter mais informações referentes aos extremistas. A partir desse ponto, essa barbárie poderia ter sido impedida ou, ao menos, controlada muito antes, e o número de mortes não teria chegado a um valor tão colossal (CARPIO, 2014).

Após o cessar-fogo e a instalação do novo governo, as tarefas da UNAMIR foram novamente ajustadas pelo Conselho de Segurança para garantir a estabilidade e a segurança nas regiões noroeste e sudoeste de Ruanda; estabilizar e monitorar a situação em todas as regiões do país, para incentivar o regresso da população deslocada; fornecer segurança e apoio a operações de assistência humanitária dentro de Ruanda; e promover, através da mediação e de bons ofícios, a reconciliação nacional ruandesa. O genocídio poderia ter sido evitado, pois a ONU já vinha negociando e estava a par da situação que se desenvolvia no país desde 1991 e, em 1993, ajudou no fechamento do Acordo de Arusha, que poria fim ao conflito. Com o fim do massacre e nos meses que se seguiram, os mandatos da UNOMUR (Missão de Observação das Nações Unidas em Uganda-Ruanda), da UNAMIR e da Operação Turquesa também acabaram. Após tudo isso, a

Nations Peacekeeping. Disponível em: <https://peacekeeping.un.org/en/what-is-peacekeeping>. Acesso em: 7 jan. 2026.

Organização das Nações Unidas finalmente reconheceu que os fatos ocorridos em Ruanda não se tratavam de uma guerra civil, como se insistia em pronunciar, mas sim de um genocídio de fato.

Com o fim do genocídio, foram-se percebendo as ideias e os objetivos dos extremistas. Em primeiro lugar, eles acreditavam, desde o início, nos ideais do plano de extermínio. Outro ponto importante foi que eles já levavam em conta que tanto o Ocidente como a ONU não teriam uma ação mais enérgica para tentar frear os atos de agressão; e pode-se ver que eles estavam certos, pois ambos agiram de modo passivo. Internamente, os genocidas sabiam que podiam contar com um bom apoio da população (hutus extremistas) e muito apoio das Forças Armadas Ruandesas (FAR), além de possuírem um plano de organização administrativa bem elaborado para as matanças. O erro no planejamento residiu na capacidade que eles tinham para resistir a uma entrada agressiva da FPR, e esse fator foi o ápice para a derrota (PAULA, 2011, p. 48).

O Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR) foi criado em novembro de 1994, fundamentado em um pedido do próprio Estado Nacional de Ruanda ao Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas. O objetivo do Tribunal era realizar as investigações, os julgamentos e aplicar as punições cabíveis aos principais envolvidos no genocídio e nas demais violações ao Direito Humanitário ocorridas em Ruanda, bem como em seus países vizinhos, exclusivamente no ano de 1994 (DUTRA, 2015). O mandato da UNAMIR chegou oficialmente ao fim em 8 de março de 1996, e a retirada da missão foi concluída em abril de 1996.

O Conselho de Segurança da ONU esteve ativamente envolvido na situação de Ruanda desde o início da década de 1990, quando a instabilidade e a violência no país estavam em crescimento. Desde janeiro de 1994, o Conselho emitiu resoluções, como a nº 893 (1994)³, para tentar promover a harmonia e dar poder de ação à Missão de Assistência das Nações Unidas para Ruanda (UNAMIR), estabelecida em 1993. O foco principal era garantir que as partes ruandesas respeitassem o Acordo de Arusha, cooperassem para manter a paz e estabelecessem um Governo de transição com a participação de todas as etnias. O Conselho instava Estados-membros, ONGs e a Organização da Unidade Africana (OUA) a prestarem assistência humanitária e diplomática.⁴

Antes do início do genocídio, o Conselho de Segurança expressou grande preocupação com a crescente rivalidade entre hutus e tutsis e a instabilidade interna, especialmente em Kigali, onde as tensões arriscavam o Acordo. O Conselho acreditava que a ausência de um governo de

³ A Resolução 893, adotada em 6 de janeiro de 1994, trata do reforço e da prorrogação do mandato da UNAMIR (United Nations Assistance Mission for Rwanda), antes do genocídio. Ela é crucial para entender as limitações estruturais da resposta internacional em Ruanda. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Security Council Resolution 893 (1994), 6 jan. 1994. Disponível em: [https://undocs.org/S/RES/893\(1994\)](https://undocs.org/S/RES/893(1994)). Acesso em: 7 jan. 2026.

⁴ UNITED NATIONS. Statement / by the President of the Security Council, 17 Feb. 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3337th meeting, 17 Feb. 1994, New York. New York: Security Council, 1994a. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197454?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

transição impedia o progresso, deteriorando a situação humanitária. O Conselho de Segurança apelava constantemente pela colaboração mútua e solicitava a cooperação de todas as partes para com o Representante Especial do Secretário-Geral e a OUA,⁵ buscando o avanço da reconciliação e o estabelecimento imediato das instituições provisórias de Arusha. Em abril, o Conselho questionou a demora na implantação do Acordo e estendeu o mandato da UNAMIR até julho, dando uma espécie de ultimato para que as partes resolvessem suas divergências finais e iniciassem a fase 2 do Acordo, ao mesmo tempo que elogiava o respeito ao cessar-fogo e a ajuda humanitária prestada.⁶

Com o início do genocídio em 6 de abril de 1994, após a queda do avião presidencial, o Conselho emitiu notas de pesar e condenou imediatamente os atos de violência, incluindo as mortes de peacekeepers. No entanto, a documentação inicial focou nas agressões sofridas pelos peacekeepers e estrangeiros no país, dando menos atenção à população civil ruandesa que estava sendo massacrada. O Conselho pediu a reabertura do aeroporto para a restauração da ordem, o que, pouco depois, foi percebido como um movimento da comunidade internacional para retirar seus nacionais de Ruanda. O Acordo de Paz de Arusha foi reafirmado como a diretriz a ser cumprida.⁷ Diante da escalada da violência, que levava à morte de milhares de civis e gerava um grande número de refugiados, o Conselho de Segurança ajustou o mandato da UNAMIR em abril por meio da Resolução 912 (1994) de 21 de abril de 1994. O novo mandato tinha três objetivos principais: atuar como intermediário em busca de um cessar-fogo; auxiliar na retomada das operações de socorro humanitário; e monitorar e relatar os desenvolvimentos, incluindo a segurança e proteção de civis refugiados na Missão. O Conselho condenou veementemente os ataques contra a Missão e as violações do direito internacional humanitário, reafirmando o

⁵ A OUA (Organização da Unidade Africana) foi uma organização internacional regional, criada em 1963, com o objetivo principal de promover a unidade e a solidariedade entre os Estados africanos, defender a soberania, a integridade territorial, apoiar os processos de descolonização e incentivar a cooperação política, econômica e social no continente africano. ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. Charter of the Organization of African Unity. Addis Ababa, 1963. Disponível em: <https://au.int/en/treaties/oau-charter>. Acesso em: 7 jan. 2026.

⁶ UNITED NATIONS. Statement / by the President of the Security Council., 17 Feb. 1994. Note including statement made on behalf of the Security Council at the 3337th meeting, 17 Feb, 17 Feb. 1994, New York. New York: Security Council, 1994a. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197454?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. Security Council. Resolution nº 909 (1994), 5 April 1994. Security Council resolution 909 (1994) [on extension of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda and implementation of the Arusha Peace Agreement]. New York: Security Council, 1994b. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197514?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

⁷ UNITED NATIONS. Statement / by the President of the Security Council., 7 April 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3361st meeting, 7 Apr. 1994, in connection with prior consultations held among Council members on the the situation in Rwanda resulting from the deaths of the Presidents of Burundi and Rwanda, 6 Apr., 7 April 99 1994, New York. New York: Security Council, 1994c. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197765?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

Acordo de Arusha como o único quadro viável para a paz e reconciliação. ⁸ (UNITED NATIONS, 1994d)

No final de abril, o Conselho de Segurança condenou os massacres sistemáticos de civis e exigiu que o governo interino e a Frente Patriótica Ruandesa (FPR) agissem para impedir novos ataques. O Conselho condenou todas as violações do Direito Internacional Humanitário, ressaltando que o assassinato de indivíduos de um grupo étnico para destruí-lo (genocídio) configura crime punível sob o Direito Internacional. Diante da crise de refugiados, o Conselho apelou aos países vizinhos e à OUA para auxiliarem o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e outras agências, garantindo passagem segura para a assistência humanitária e os refugiados. O Conselho de Segurança solicitou que o Aeroporto de Kigali fosse mantido aberto para assistência humanitária e impôs um embargo de armas, pedindo que nenhum Estado fornecesse mais armamentos a Ruanda. ⁹

Em maio, o Conselho de Segurança intensificou sua postura, reconhecendo que os acontecimentos em Ruanda constituíam uma ameaça à paz e segurança na região, e passou a agir sob o arcabouço do Capítulo VII da Carta das Nações Unidas. A Resolução 918 de 17 de maio de 1994 expandiu o mandato da UNAMIR para incluir responsabilidades humanitárias adicionais, como contribuir para a segurança e proteção dos civis, inclusive por meio do estabelecimento de áreas humanitárias seguras, e fornecer segurança para a distribuição de suprimentos de socorro. O nível de força da Missão foi autorizado a ser expandido para 5.500 soldados, e foi formado um Comitê para monitorar a implementação do embargo de armas. O Conselho condenou veementemente a incitação ao ódio, especialmente pelos meios de comunicação, e solicitou que o Secretário-Geral informasse sobre todas as violações do direito internacional humanitário cometidas. ¹⁰

⁸ UNITED NATIONS. Security Council. Resolution n° 912 (1994), 6 January 1994. Security Council resolution 912 (1994) [on adjustment of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda due to the current situation in Rwanda and settlement of the Rwandan conflict]. New York: Security Council, 1994d. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197526?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

⁹ UNITED NATIONS. Security Council. Resolution n° 912 (1994), 6 January 1994. Security Council resolution 912 (1994) [on adjustment of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda due to the current situation in Rwanda and settlement of the Rwandan conflict]. New York: Security Council, 1994d. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197526?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

¹⁰ UNITED NATIONS. Statement / by the President of the Security Council., 30 April 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3371st meeting, 30 April 1994, in connection with prior consultations held among Council members on the situation in Rwanda. New York. New York: Security Council, 1994e. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197586?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. Security Council. Resolution n° 918 (1994), 17 May 1994. Security Council resolution 918 (1994) [on expansion of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda and imposition of an arms embargo on Rwanda]. New York: Security Council, 1994f. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197563?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

Devido ao agravamento da situação, que poderia envolver "atos genocidas", o Conselho autorizou, na Resolução 929 de 22 de junho de 1994, uma operação multilateral temporária de caráter humanitário, sob o comando nacional (como a Operação Turquesa, liderada pela França), usando todos os meios necessários para proteger os civis. Essa operação foi autorizada a durar dois meses.¹¹

Após o fim dos massacres, o foco mudou para a crise humanitária e a segurança dos milhões de refugiados localizados nos países vizinhos, sendo prioridade o seu cuidado e o rápido e seguro retorno aos seus lares. O Conselho parabenizou o novo Governo de Ruanda, instando-o a cooperar com a Comissão de Peritos estabelecida pela ONU (Resolução 935 de 1º de julho de 1994) para investigar as atrocidades, garantindo que os culpados por crimes de genocídio e outras violações fossem levados a julgamento justo e imparcial. Em novembro de 1994, reconhecendo a ameaça à estabilidade regional e a necessidade de justiça, o Conselho de Segurança (Resolução nº 955 de 8 de novembro de 1994) propôs a criação de um Tribunal Internacional para Ruanda para julgar os responsáveis pelo genocídio e outras violações graves do direito internacional humanitário ocorridas durante o conflito. O Conselho reiterou a importância do Acordo de Arusha como o quadro de referência apropriado para a reconciliação nacional.¹² (UNITED NATIONS, 1994i; UNITED NATIONS, 1994j).

POLÍTICA DOS ESTADOS UNIDOS EM RUANDA

O genocídio de Ruanda foi um marco de ineficiência internacional. Um dos países de grande poder no período, e ainda na atualidade, são os Estados Unidos da América (EUA), que exerceram grande influência na decisão de intervir, ou não, nos conflitos da década de 1990. Por isso, será analisada a forma como o país conduziu e influenciou a atuação da ONU e do Conselho

¹¹ UNITED NATIONS. Security Council. Resolution nº 925 (1994), 8 June 1994. Security Council resolution 925 (1994) [on extension of the mandate and deployment of the two additional battalions of the UN Assistance Mission for Rwanda and settlement of the conflict in Rwanda]. New York: Security Council, 1994g. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197578?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026

UNITED NATIONS. Security Council. Resolution nº 929 (1994), 22 June 1994. Security Council resolution 929 (1994) [on establishment of a temporary multinational operation for humanitarian purposes in Rwanda until the deployment of the expanded UN Assistance Mission for Rwanda]. New York: Security Council, 1994h. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197582?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

¹² UNITED NATIONS. Statement / by the President of the Security Council., 10 Aug. 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3414th meeting, 10 Aug. 1994, in connection with prior consultations held among Council members on the item entitled "The situation concerning Rwanda". New York: New York: Security Council, 1994i. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197682?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. Security Council. Resolution nº 935 (1994), 1 July 1994. Security Council resolution 935 (1994) [requesting the Secretary-General to establish a Commission of Experts to examine violations of international humanitarian law committed in Rwanda]. New York: Security Council, 1994j. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197589?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

de Segurança perante o genocídio ruandês. Em janeiro de 1994, o General Major Roméo Dallaire, Comandante da Missão de Assistência das Nações Unidas para Ruanda (UNAMIR), enviou o chamado "fax de Dallaire", alertando Nova York sobre um informante que suspeitava que o registro de tutsis realizado em Kigali serviria para a identificação e o extermínio do grupo (POWER, 2001).

Em abril, com o início das hostilidades, o então presidente dos EUA, Bill Clinton, demonstrou praticamente nenhum interesse em deter o genocídio à medida que o número de mortos aumentava. A crise em Ruanda nunca recebeu a atenção que merecia do alto escalão do governo, pois o Conselho de Segurança Nacional (NSC) estava focado em crises como as do Haiti e da Bósnia, sendo o conflito em Ruanda considerado algo de menor importância naquele momento. Oficiais dos EUA evitaram o uso do termo "genocídio" por acreditarem que isso os obrigaria a agir sob a Convenção sobre Genocídio de 1948. Um memorando interno do Pentágono, de 1º de maio, advertiu: "Tenha cuidado. O Departamento Jurídico do Estado estava preocupado com isso ontem — a constatação de genocídio poderia obrigar [o governo dos EUA] a realmente 'fazer algo'" (POWER, 2001). Mesmo após a realidade do genocídio se tornar irrefutável, os oficiais eram autorizados a usar apenas o termo "atos de genocídio" publicamente. A inação dos EUA foi impulsionada por uma política explícita de evitar o envolvimento em Ruanda. A principal analogia usada pelos formuladores de políticas foi a intervenção desastrosa de manutenção da paz na Somália, em outubro de 1993, onde 18 americanos foram mortos. Após a Somália, a liderança do Pentágono concluiu que o *peacekeeping* (manutenção da paz) na África significava problemas.

A primeira vítima da “Síndrome da Somália” foi Ruanda, que, no intervalo de poucas semanas, seria palco de um dos piores atos de violência organizada do século XX. Ao contrário da experiência anterior, em que foi posta em dúvida a viabilidade do uso da força como meio de impor o respeito à população civil, o caso de Ruanda evidenciaria os limites políticos da perspectiva de correr-se à força armada com objetivos humanitários. Anos depois, uma Comissão Independente, estabelecida pelo SGNU, concluiria que a resposta da ONU havia sido um ‘fracasso retumbante’ (*overriding failure*), resumido na falta de recursos e de vontade política dos Estados-membros em assumir o compromisso necessário para prevenir ou cessar o genocídio (VIOTTI, 2004, p. 109).

A “Síndrome da Somália”¹³ acelerou a criação e desenvolvimento da Diretriz Presidencial de Decisão 25 (PDD-25),¹⁴ que foi um elemento crucial na definição da política externa

¹³ A Síndrome da Somália (em inglês, *Somalia Syndrome*) é um conceito usado em Relações Internacionais e Estudos Estratégicos para descrever a relutância ou hesitação de potências ocidentais — especialmente os Estados Unidos — em se envolver em intervenções militares ou humanitárias após a experiência traumática da missão em

americana de aversão ao risco no contexto da manutenção da paz e teve uma influência determinante nas decisões dos EUA em relação a Ruanda em 1994. O objetivo desta doutrina era criar uma estrutura formal para decidir sobre o apoio dos EUA a operações de paz. Embora a diretriz PDD-25 não tenha sido divulgada publicamente até 3 de maio de 1994, quando o genocídio já estava em andamento, as considerações e a frustração da Administração Clinton com a manutenção da paz que ela encapsulava influenciaram grandemente o pensamento dos oficiais dos EUA envolvidos na política para Ruanda.

A PDD-25 limitava não apenas a participação direta dos EUA em missões da ONU, mas também o apoio dos EUA a outros estados que esperavam realizar missões da ONU. Os critérios aplicados "zelosamente" incluíam a necessidade de um cessar-fogo em funcionamento e a existência de uma estratégia de saída clara — fatores que eram impossíveis de satisfazer em Ruanda em abril de 1994, dado que o país estava em meio a um genocídio e uma guerra civil. Richard Clarke, um dos arquitetos da diretriz, defendeu-a, alegando que ela existia para "salvar a manutenção da paz" que estava quase morta devido à ineficácia das missões. Contudo, a doutrina serviu para justificar a inação, permitindo que a burocracia se inclinasse para escolhas políticas avessas ao risco e que excluía a interrupção do genocídio, pois a política externa dos EUA permaneceu tão estritamente definida pelo interesse nacional que isso excluía a intervenção para salvar vidas.

Através da PDD-25 os EUA ignoraram quando Dallaire, Prudence Bushnell (Vice-Secretária Assistente de Estado) e outros recomendaram neutralizar a Radio Mille Collines, usada para transmitir instruções de assassinato. O Pentágono se opôs a interferir (jamming) no rádio, alegando que era caro (US\$ 8.500 por hora de voo), ineficaz e complicado por convenções legais internacionais e compromisso americano com a liberdade de expressão. O assassinato de dez peacekeepers belgas levou a Bélgica a exigir a retirada imediata. Os EUA apoiaram veementemente a retirada total das forças da ONU, temendo que a permanência dos peacekeepers

Somália no início da década de 1990. Esse termo surgiu após a Batalha de Mogadíscio em outubro de 1993, durante a intervenção da ONU e dos EUA na Somália, que terminou com sérias perdas — incluindo a morte de soldados americanos — e forte impacto nos meios de comunicação. A partir dessa experiência, formuladores de política externa e analistas passaram a associar esse episódio a uma mentalidade mais cautelosa em relação a outras crises internacionais complexas, como o genocídio em Ruanda (1994) ou conflitos civis posteriores, por medo de repetir os mesmos erros. Em resumo, a Síndrome da Somália não é uma doença médica, mas sim um fenômeno político e psicológico no campo das políticas externas, que influencia decisões de intervenções internacionais, refletindo um medo coletivo de envolver-se em conflitos sem resultados claros (PATMAN, 2005).

¹⁴ As características centrais do PDD-25 se dá no Checklist Restritivo: 1) Foco em Risco Mínimo: O objetivo da lista de verificação era satisfazer o desejo americano por "grau zero de envolvimento, e grau zero de risco, e grau zero de dor e confusão". 2) Critérios Diferenciados: Os dezesseis fatores eram divididos com base no nível de envolvimento americano esperado: Sete fatores eram aplicados se os EUA apenas votassem no Conselho de Segurança da ONU sobre operações realizadas por soldados não-americanos. Seis fatores adicionais e mais rigorosos entravam em jogo se as forças dos EUA fossem participar de missões de paz da ONU. Três fatores finais eram considerados se as tropas dos EUA estivessem propensas a se envolver em combate real.

levasse os EUA a se envolverem (o cenário "Somália redux"). O Secretário Christopher enviou um cabo instruindo Madeleine Albright (então embaixadora dos EUA na ONU) a exigir a retirada completa da UNAMIR, afirmando haver "justificativa insuficiente" para manter uma presença da ONU

Quando a violência explodiu após a queda do avião presidencial em 6 de abril de 1994, a principal preocupação dos EUA (e de outras potências ocidentais) foi a segurança de seus cidadãos. O General Major Romeo Dallaire, Comandante da Missão de Assistência das Nações Unidas em Ruanda (UNAMIR), foi ordenado a fazer da evacuação de estrangeiros a sua prioridade. Enquanto os Estados Unidos evacuavam por terra sem escolta militar americana, as nações europeias enviaram tropas bem equipadas para Ruanda a fim de retirar seus cidadãos por via aérea. Em 9 de abril, Dallaire observou a chegada de pouco mais de mil soldados franceses, belgas e italianos ao Aeroporto de Kigali. Essas forças eram bem alimentadas, limpas e pesadamente armadas, contrastando fortemente com a exausta e mal equipada UNAMIR de Dallaire (POWER, 2001).

Dallaire reconheceu que se essas tropas de evacuação, somadas aos 300 fuzileiros navais dos EUA em prontidão no Burundi, tivessem sido reconfiguradas e contribuído para a missão da UNAMIR, ele "finalmente teria tido os números a seu favor". Naquele momento, Dallaire comandava cerca de 2.500 homens de diversas nações, mas as tropas recém-chegadas eram superiores em armamento e capacidade (POWER, 2001). Devido à pressão dos EUA, em 21 de abril, o Conselho de Segurança votou para reduzir as forças da UNAMIR para apenas 270 homens. Dallaire, contudo, conseguiu manter 503 peacekeepers, que protegeram cerca de 25.000 ruandeses, pois os Hutus geralmente eram relutantes em atacar grandes grupos se houvesse estrangeiros (armados ou desarmados) presentes

Quando o Conselho de Segurança considerou enviar uma força reforçada (UNAMIR II) com mandato de peace enforcement (Capítulo VII), os EUA atrasou o processo. O Pentágono e o NSC, liderados por Richard Clarke, questionaram o plano de Dallaire de ir ao encontro dos tutsis escondidos ("inside-out"), propondo em vez disso um plano de criar zonas seguras nas fronteiras ("outside-in"), o que Dallaire considerou um "show sem risco". O Pentágono atrasou significativamente o envio de 50 transportadores de pessoal blindados (APCS), essenciais para a nova força da ONU. Disputas sobre quem pagaria o transporte, se os veículos seriam sobre rodas ou esteiras, e quem custearia \$15 milhões em frete e peças de reposição persistiram. Os APCS chegaram depois que o genocídio havia terminado.

CONCLUSÃO

O genocídio em Ruanda em 1994 evidenciou os limites da atuação internacional diante de crises humanitárias complexas, destacando o impacto decisivo das políticas externas de potências globais, em especial dos Estados Unidos. As escolhas estratégicas americanas, pautadas por critérios de segurança nacional, aversão ao risco e restrições burocráticas, mesmo que advindas de temores anteriores, influenciaram diretamente a capacidade de ação da ONU e limitaram a eficácia da UNAMIR em proteger a população civil. A prioridade dada a interesses políticos e militares de um único país sobre a proteção de civis contribuiu para a escalada da violência e para a tragédia humanitária que se seguiu.

A experiência ruandesa demonstra que a prevenção de genocídios exige não apenas mandatos claros e recursos adequados, mas também vontade política internacional consistente, ou seja, o que mais importa não é a gravidade do que está ocorrendo com os civis, mas sim a vontade ou não de um país externo de intervir. A análise do papel dos Estados Unidos revela a necessidade de equilibrar prudência estratégica com responsabilidade humanitária, garantindo que intervenções futuras não sejam condicionadas exclusivamente por interesses nacionais ou temores de envolvimento militar. Assim, as lições aprendidas em Ruanda são fundamentais para informar e aprimorar a formulação de políticas internacionais de prevenção de crimes contra a humanidade e de manutenção da paz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DUTRA, Ângela. *Tribunal penal internacional para Ruanda*. 2015. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/41660/tribunal-penal-internacional-para-ruanda>. Acesso em: 7 jan. 2026.

OLIVEIRA, Juliana Aristimunha de; GROSSMANN, Elias. **O Genocídio de 1994 em Ruanda: a atuação do conselho de segurança das nações unidas. A atuação do Conselho de Segurança das Nações Unidas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) – Pontifícia Universidade Católica, Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

PAULA, Luiz Augusto Módolo de. **Genocídio e o Tribunal Penal Internacional para Ruanda**. Tese (Doutorado em Direito Internacional) – Faculdade de Direito de São Paulo, São Paulo, 2011.

PATMAN, Robert G. **Strategic Shortfall: The Somalia Syndrome and the March to 9/11**. Praeger Security International: Bloomsbury, 2005.

POWER, Samantha. Bystanders to Genocide: Why the United States Let the Rwandan Tragedy Happen. *The Atlantic Monthly*, vol. 288, no. 2, p. 84–108, set. 2001. Disponível em: <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2001/09/bystanders-to-genocide/304571/>. Acesso em: 15 jan. 2026.

VIOTTI, Aurélio Romanini de Abranches. **Ações humanitárias pelo Conselho de Segurança: entre a Cruz Vermelha e Clausewitz**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG), Instituto Rio Branco, 2004.

DOCUMENTOS

ORGANIZAÇÃO DA UNIDADE AFRICANA. *Charter of the Organization of African Unity*. Addis Abeba, 1963. Disponível em: <https://au.int/en/treaties/oau-charter>. Acesso em: 7 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Security Council Resolution 893 (1994)*, 6 jan. 1994. Disponível em: [https://undocs.org/S/RES/893\(1994\)](https://undocs.org/S/RES/893(1994)). Acesso em: 7 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *What is peacekeeping? United Nations Peacekeeping*. Disponível em: <https://peacekeeping.un.org/en/what-is-peacekeeping>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Statement / by the President of the Security Council*, 17 Feb. 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3337th meeting, 17 Feb. 1994, New York. New York: Security Council, 1994a. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197454?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 909 (1994), 5 April 1994*. Security Council resolution 909 (1994) [on extension of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda and implementation of the Arusha Peace Agreement]. New York: Security Council, 1994b. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197514?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Statement / by the President of the Security Council*, 7 April 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3361st meeting, 7 Apr. 1994, in connection with prior consultations held among Council members on the situation in Rwanda resulting from the deaths of the Presidents of Burundi and Rwanda, New York: Security Council, 1994c. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197765?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 912 (1994), 6 January 1994*. Security Council resolution 912 (1994) [on adjustment of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda due to the current situation in Rwanda and settlement of the Rwandan conflict]. New York: Security Council, 1994d. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197526?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Statement / by the President of the Security Council*, 30 April 1994. Statement made on behalf of the Security Council at the 3371st meeting, 30 April 1994, in connection with prior consultations held among Council members on the situation in Rwanda. New York: Security Council, 1994e. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197586?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 918 (1994), 17 May 1994*. Security Council resolution 918 (1994) [on expansion of the mandate of the UN Assistance Mission for Rwanda and imposition of an arms embargo on Rwanda]. New York: Security Council, 1994f. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197563?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 925 (1994), 8 June 1994*. Security Council resolution 925 (1994) [on extension of the mandate and deployment of the two additional battalions of the UN Assistance Mission for Rwanda and settlement of the conflict in Rwanda]. New York: Security Council, 1994g. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197578?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 929 (1994), 22 June 1994*. Security Council resolution 929 (1994) [on establishment of a temporary multinational operation for humanitarian purposes in Rwanda until the deployment of the expanded UN Assistance Mission for Rwanda]. New York: Security Council, 1994h. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197582?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Statement / by the President of the Security Council, 10 Aug. 1994*. Statement made on behalf of the Security Council at the 3414th meeting, 10 Aug. 1994, in connection with prior consultations held among Council members on the item entitled "The situation concerning Rwanda". New York: Security Council, 1994i. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197682?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 935 (1994), 1 July 1994*. Security Council resolution 935 (1994) [requesting the Secretary-General to establish a Commission of Experts to examine violations of international humanitarian law committed in Rwanda]. New York: Security Council, 1994j. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/197589?ln=en>. Acesso em: 7 jan. 2026.

UNITED NATIONS. *Security Council. Resolution n° 893 (1994), 6 jan. 1994*. Disponível em: [https://undocs.org/S/RES/893\(1994\)](https://undocs.org/S/RES/893(1994)). Acesso em: 7 jan. 2026.

Recebido em: 22/11/2024

Aprovado em: 14/06/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

MITIGAÇÃO DO CALOR URBANO EM SOYO: ABORDAGENS SUSTENTÁVEIS E TECNOLÓGICAS

MITIGATING URBAN HEAT IN SOYO: SUSTAINABLE AND TECHNOLOGICAL APPROACHES

RESUMO: O município do Soyo, no noroeste de Angola, enfrenta crescente desconforto térmico urbano em razão do aumento das temperaturas médias e da urbanização acelerada e desordenada. Este estudo analisa estratégias sustentáveis e tecnológicas de mitigação do calor excessivo a partir de revisão bibliográfica e documental. Identificam-se como fatores centrais a redução das áreas verdes, a impermeabilização do solo, o uso de materiais com baixa refletância solar e a ausência de planeamento urbano orientado por critérios climáticos. Entre as soluções destacam-se os telhados verdes, os materiais refletivos, a arborização urbana e a ventilação passiva, cuja adoção, articulada à educação ambiental e ao planeamento participativo, apresenta potencial para melhorar o conforto térmico, a saúde pública e a eficiência energética em contextos urbanos tropicais como o do Soyo.

Maso Leopardo

PALAVRAS-CHAVE: Calor Urbano; Mitigação Térmica; Sustentabilidade Urbana; Telhados Verdes; Soyo.

ABSTRACT: The municipality of Soyo, in northwestern Angola, faces increasing urban thermal discomfort due to rising average temperatures and accelerated, unplanned urbanization. This study examines sustainable and technological strategies to mitigate excessive heat through a bibliographic and documentary review. Key contributing factors include the reduction of green areas, soil impermeabilization, the use of materials with low solar reflectance, and the lack of climate-oriented urban planning. Among the proposed solutions are green roofs, reflective materials, urban tree planting, and passive ventilation, whose adoption—combined with environmental education and participatory planning—shows potential to improve thermal comfort, public health, and energy efficiency in tropical urban contexts such as Soyo.

Site/Contato

Editora

Cinthia Nólacio de Almeida Maia
cinthianolacio@yahoo.com.br

KEY WORDS: Urban Heat; Thermal Mitigation; Urban Sustainability; Green Roofs; Soyo

MITIGAÇÃO DO CALOR URBANO EM SOYO: ABORDAGENS SUSTENTÁVEIS E TECNOLÓGICAS

Maso Leopardo ¹

INTRODUÇÃO

O aumento das temperaturas globais e as mudanças climáticas têm intensificado os desafios urbanos em regiões tropicais. O município do Soyo, em Angola, apresenta temperaturas elevadas ao longo de todo o ano, o que afeta diretamente a qualidade de vida da população e o desempenho energético das infraestruturas locais. O mês mais quente é março, com temperaturas máximas médias em torno de 29 °C, e a estação mais quente estende-se por um período aproximado de três a quatro meses, entre 10 de janeiro e 21 de abril. Em fevereiro de 2025, já se registaram temperaturas entre 30 °C e 31 °C, situação que tem provocado desconforto significativo na população. Diante desse cenário, a adoção de estratégias sustentáveis de mitigação do calor urbano revela-se urgente para assegurar conforto térmico, reduzir o consumo energético e promover o bem-estar coletivo. A sociedade deve manter-se em estado de alerta, pois é diretamente afetada por esse fenómeno. Na França, por exemplo, durante o verão de 2023, mais de 5.000 pessoas morreram em decorrência das altas temperaturas, sobretudo indivíduos com mais de 75 anos. Dados divulgados pelo jornal *Le Monde*, em 12 de agosto de 2024, indicam que mais de 47.000 pessoas morreram devido ao calor na Europa em 2023, evidenciando de forma inequívoca que o excesso de calor constitui um fator letal.

As mudanças climáticas, associadas ao processo acelerado de urbanização, têm intensificado os efeitos do calor excessivo na cidade do Soyo, resultando em desafios significativos para o bem-estar humano. A mitigação do calor urbano, articulada a estratégias de eficiência energética e sustentabilidade, configura-se como uma necessidade imediata para reduzir impactos ambientais e melhorar a qualidade de vida da população (SILVA; PEREIRA, 2020). Este estudo discute os conceitos fundamentais relacionados ao calor, suas causas e as principais estratégias de mitigação, com destaque para a arborização urbana, os telhados verdes e outras soluções sustentáveis no contexto das cidades.

A literatura sobre mitigação do calor urbano aponta, de forma recorrente, para soluções como telhados verdes, revestimentos térmicos de alta refletividade, técnicas de arrefecimento passivo e ampliação da arborização urbana. Estudos demonstram que materiais com elevada

¹ Mestre em Direção Estratégica em Telecomunicações, Docente do Curso de Licenciatura em Engenharia em Organização e Manutenção Industrial - Instituto Superior Politécnico do Soyo (ISP Soyo). masoleopardomaso@gmail.com

refletância e emissividade térmica reduzem a absorção de calor pelas edificações, enquanto a presença de vegetação contribui para o sombreamento, a evapotranspiração e a melhoria da umidade relativa do ar, atenuando a sensação térmica.

O calor pode ser definido como uma forma de energia térmica transferida entre corpos em razão da diferença de temperatura (MORAN; SHAPIRO, 2018). Não se trata de uma substância, mas de energia em trânsito, transferida por condução, convecção e radiação. No ambiente urbano, o fenômeno das ilhas de calor resulta da absorção e retenção de energia térmica por superfícies artificiais, como asfalto e concreto, aliadas à redução das áreas verdes. A cidade do Soyo, em processo de expansão urbana, vivencia de forma crescente essa realidade. OKE (1982) assinala que o crescimento urbano desordenado e o aumento da densidade populacional intensificam esse efeito, elevando a sensação térmica e o consumo de energia.

Gartland (2008) analisa como a substituição de superfícies naturais por materiais urbanos contribui para o aumento das temperaturas nas cidades, uma vez que esses materiais absorvem a radiação solar e a liberam gradualmente. O autor destaca estratégias de mitigação, como a implementação de telhados verdes e o incremento da arborização urbana. Mendonça e Assis (2003) discutem os impactos das modificações antrópicas no ambiente urbano, ressaltando que a urbanização altera o microclima das cidades ao modificar o balanço energético e reduzir a cobertura vegetal. Ambos sublinham a necessidade de um planejamento urbano orientado por princípios de sustentabilidade.

As alterações ambientais decorrentes da ação humana podem assumir caráter positivo, como no caso do reflorestamento e do urbanismo sustentável, ou negativo, como na degradação ambiental e na poluição. No contexto do Soyo, observa-se a presença dessas duas dinâmicas, com predominância dos impactos negativos. Amorim e Dubreuil (2017) analisam as causas e consequências das ilhas de calor urbanas e indicam que, além da impermeabilização do solo e da diminuição das áreas verdes, a disposição inadequada das edificações contribui para o aumento das temperaturas. Os autores defendem que a gestão ambiental urbana deve incorporar esses fatores de forma integrada, visando à mitigação dos efeitos do aquecimento urbano e à melhoria das condições de vida da população.

Estratégias de Mitigação do Calor Urbano

Os estudos analisados indicam que o aumento da temperatura nas cidades constitui um problema de natureza multifatorial, resultante da interação entre fatores naturais e processos antrópicos associados ao crescimento urbano. Diante desse quadro, a literatura científica

converge para a necessidade de adoção de práticas sustentáveis no planejamento urbano, capazes de reduzir os efeitos das ilhas de calor e de melhorar as condições ambientais. O fortalecimento da cobertura vegetal, o uso de materiais com elevada refletância térmica e a reorganização do espaço urbano surgem como medidas decisivas para a minimização do impacto do calor excessivo. A arborização, tanto em áreas urbanas quanto periurbanas, associada à incorporação de telhados verdes e a estratégias de resfriamento passivo, contribui para a redução da absorção térmica e para a melhoria do conforto ambiental. Nesse sentido, a mitigação do calor envolve intervenções que diminuem o acúmulo de energia térmica nas superfícies construídas e favorecem processos naturais de resfriamento. O emprego de materiais reflexivos, a implementação de telhados verdes e o incremento da vegetação urbana mostram-se eficazes para atenuar os efeitos térmicos (AKBARI; POMERANTZ; TAHA, 2001). A ventilação natural e a adoção de soluções bioclimáticas reforçam esse conjunto de estratégias ao permitir a manutenção do conforto térmico sem a ampliação do consumo energético.

A eficiência energética apresenta relação direta com a redução do consumo de energia por meio da adoção de tecnologias sustentáveis e de estratégias de conservação (PÉREZ-LOMBARD; ORTIZ; POUT, 2008). No contexto urbano, edificações concebidas a partir de princípios de eficiência, o uso de iluminação LED e a aplicação de sistemas passivos de climatização contribuem para a diminuição dos impactos ambientais associados ao uso intensivo de energia. A articulação entre eficiência energética e sustentabilidade assume, assim, papel central na construção de cidades mais resilientes e menos dependentes de fontes energéticas não renováveis.

Nesse horizonte, os telhados verdes desempenham função relevante na mitigação do calor urbano, ao reduzirem a temperatura superficial das edificações e contribuírem para a melhoria da qualidade do ar (BERARDI; GHAFARIANHOSEINI; GHAFARIANHOSEINI, 2014). Integradas a um planejamento urbano orientado por critérios de sustentabilidade, essas soluções favorecem um ambiente urbano mais equilibrado. A incorporação de vegetação em fachadas e coberturas atua na regulação da umidade e oferece isolamento térmico de base natural, reforçando estratégias de adaptação climática em contextos urbanos sujeitos ao aquecimento excessivo.

De um ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, sustentada por revisão bibliográfica e documental. A metodologia adotada teve como finalidade reunir, analisar e sistematizar produções científicas relevantes acerca do fenômeno do calor urbano, com ênfase em estratégias sustentáveis e tecnológicas de mitigação. De acordo com Gil (2008), a revisão bibliográfica possibilita o aprofundamento teórico de determi-

nado objeto de estudo, sendo particularmente pertinente quando se pretende compreender processos, estabelecer comparações e propor encaminhamentos analíticos a partir de conhecimentos já consolidados no campo científico. Nessa perspectiva, foram consultadas obras acadêmicas, artigos científicos indexados em bases como Google Scholar e Periódicos CAPES, além de documentos técnicos produzidos por organismos internacionais, entre os quais se destacam a Organização Mundial da Saúde e o Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas².

A seleção do material analisado orientou-se por critérios de relevância temática e atualidade, priorizando publicações dos últimos dez anos, bem como pela aplicabilidade das discussões ao contexto de países em desenvolvimento, especialmente aqueles situados em zonas tropicais. Também se considerou a centralidade conferida a soluções sustentáveis, como o uso de materiais refletivos, a implementação de telhados verdes, a arborização urbana e a ventilação passiva, amplamente discutidas na literatura especializada (SANTOS et al., 2017; ANDRADE; AZEVEDO, 2020).

O objetivo central dessa abordagem metodológica consiste em identificar práticas eficazes de mitigação do calor urbano que possam ser adaptadas à realidade do município do Soyo, levando em conta suas especificidades climáticas, sociais e urbanísticas. A opção por uma análise qualitativa e fundamentada em literatura especializada permitiu construir um quadro interpretativo consistente, capaz de subsidiar reflexões e proposições alinhadas às demandas locais e aos desafios impostos pelas mudanças climáticas em contextos urbanos tropicais.

Caracterização do Município do Soyo

O município do Soyo localiza-se na província do Zaire, no noroeste de Angola, limitando-se a oeste com o Oceano Atlântico. A presença marítima confere à região relevância estratégica e paisagística, marcada por extensas áreas arenosas e praias costeiras, além de exercer influência direta sobre o clima e os modos de vida locais. A proximidade da foz do rio Congo reforça a centralidade geoestratégica do Soyo, sobretudo em função das atividades petrolíferas, que o consolidam como um dos principais polos econômicos da região norte do país (MARTINS, 2016). O clima predominante é tropical húmido, caracterizado por temperaturas elevadas ao longo de quase todo o ano, com médias que variam entre 24 °C e 33 °C, associadas a elevados índices de humidade relativa do ar, especialmente nos períodos de maior insolação.³ O regime pluviométrico concentra-se entre os meses de outubro e maio, seguido por uma estação seca

² IPCC, 2021.

³ INAMET, 2021.

marcada por intensificação das temperaturas e agravamento da sensação térmica, sobretudo nas áreas litorâneas e nos espaços urbanizados.

Nas últimas décadas, o município tem vivenciado um processo acelerado de crescimento urbano, impulsionado pela expansão populacional e pela intensificação das atividades econômicas, com destaque para a indústria petrolífera. Esse crescimento, em grande medida desprovido de ordenamento adequado, tem resultado na ocupação de áreas ambientalmente sensíveis, na impermeabilização do solo e na redução expressiva da cobertura vegetal urbana (SANTOS; KASSOMA, 2019). Soma-se a esse quadro o abate recorrente de árvores nativas para a produção artesanal de carvão vegetal, prática frequente em comunidades periféricas, que contribui de forma direta para o aumento da temperatura ambiente e para a degradação dos ecossistemas locais. O uso do solo no Soyo apresenta predominância residencial e industrial, com escassez de infraestrutura verde e ausência de um planejamento urbano orientado por critérios ambientais sustentáveis. O padrão construtivo local recorre majoritariamente a materiais de elevada absorção térmica, como chapas metálicas e blocos de cimento desprovidos de isolamento térmico, o que intensifica o desconforto térmico no interior das habitações, especialmente durante a estação seca (FERREIRA; TAVARES, 2018).

Diagnóstico do calor excessivo

Diversos fatores têm contribuído para o aumento das temperaturas nas áreas urbanas do município do Soyo, evidenciando a formação de ilhas de calor urbano. Esse fenômeno corresponde à elevação localizada da temperatura em zonas densamente urbanizadas quando comparadas às áreas rurais adjacentes, decorrente, sobretudo, da substituição de superfícies naturais por materiais artificiais e impermeáveis (OKE, 1982). No contexto do Soyo, o agravamento térmico associa-se à redução progressiva das áreas verdes, substituídas por pavimentações extensivas e construções densas, à adoção predominante de materiais urbanos com baixa refletividade solar, que acumulam calor durante o dia e o liberam lentamente à noite, e à ausência de planejamento urbano orientado por critérios de conforto térmico e circulação de ar (MENDONÇA et al., 2020). A expansão urbana desordenada, somada à escassez de áreas arborizadas, reduz a oferta de sombra natural e a humidade do ar, elevando a temperatura ambiente. A diminuição da cobertura vegetal compromete igualmente a evapotranspiração, processo natural fundamental para o arrefecimento do meio urbano.

Relatos de moradores e dados preliminares provenientes de estações meteorológicas regionais indicam que, nas últimas décadas, ocorreu uma elevação média das temperaturas nas zonas

urbanizadas do Soyo, sobretudo em bairros com elevada densidade habitacional, como Kintambi, Kukalkiaku e TGFA. As consequências desse aquecimento urbano são expressivas e afetam diretamente a saúde e o cotidiano da população, manifestando-se no aumento de casos de desidratação, doenças respiratórias, fadiga crônica e mal-estar térmico, com maior incidência entre crianças, idosos e trabalhadores expostos ao calor intenso. Observa-se igualmente redução do rendimento escolar e laboral em ambientes sem climatização adequada, realidade frequente na maioria das escolas, conforme alertam a Organização Mundial da Saúde e estudos desenvolvidos no contexto local (OMS, 2018; SANTOS; KASSOMA, 2019). Soma-se a esse quadro o crescimento significativo do consumo de energia elétrica, impulsionado pelo uso contínuo de ventoinhas e aparelhos de ar-condicionado, o que sobrecarrega a rede elétrica e eleva substancialmente os custos para as famílias.

Estudos regionais e observações empíricas reforçam o agravamento do desconforto térmico nas áreas urbanas do Soyo. Pesquisas indicam que os moradores enfrentam sensação persistente de calor durante o dia e a noite, especialmente em habitações com coberturas metálicas e ventilação inadequada, enquanto a ausência de espaços sombreados em vias públicas e escolas amplia a exposição ao calor, afetando de forma mais intensa crianças e idosos (FERREIRA; TAVARES, 2018; SANTOS; KASSOMA, 2019). Dados do instituto meteorológico nacional apontam para o aumento da temperatura média regional nos últimos quinze anos, com registros de picos superiores a 35 °C durante a estação seca, particularmente nos meses de março e abril, quando se observam temperaturas entre 33 °C e 34 °C⁴. Esse cenário favorece o uso intensivo de equipamentos de climatização, elevando as despesas com energia elétrica e agravando a vulnerabilidade socioeconômica das famílias.

A análise do consumo energético doméstico em contextos de calor extremo ilustra a dimensão do problema. Em residências que mantêm vários ventiladores e aparelhos de ar-condicionado em funcionamento contínuo, o consumo mensal pode atingir níveis comparáveis aos de pequenas unidades comerciais, gerando custos elevados e pressão adicional sobre a infraestrutura energética local. Esse padrão revela a interdependência entre desconforto térmico, consumo de energia e desigualdade social, reforçando a necessidade de intervenções estruturais.

Diante desse quadro, a literatura especializada aponta para a urgência de estratégias sustentáveis e integradas de mitigação do calor urbano, passíveis de adaptação à realidade do Soyo. A ampliação da cobertura vegetal urbana, por meio do plantio de árvores nativas em calçadas, praças, escolas e espaços públicos, contribui para a redução da temperatura local, melhora a humidade relativa do ar e oferece sombreamento, atenuando a sensação térmica (MENDONÇA et

al., 2020; ANDRADE; AZEVEDO, 2020). O uso de materiais refletivos em coberturas e fachadas, como telhados claros e tintas de alta refletância solar, constitui uma alternativa de baixo custo para reduzir a absorção de calor pelas edificações (SANTOS et al., 2017). Estratégias de ventilação passiva, baseadas no reposicionamento de aberturas, no emprego de coberturas ventiladas e em soluções arquitetônicas que favoreçam o fluxo de ar, apresentam potencial significativo para melhorar o conforto térmico interno sem elevar o consumo energético (FERREIRA; TAVARES, 2018).

A criação de corredores verdes interligando áreas arborizadas favorece a circulação do ar e contribui de forma direta para a redução das ilhas de calor, ao mesmo tempo em que reforça a função ecológica da vegetação no espaço urbano. Essas intervenções, quando associadas a ações de educação ambiental e à capacitação técnica local, tornam-se decisivas para assegurar a continuidade e a sustentabilidade das medidas adotadas, bem como para ampliar o envolvimento da população nos processos de adaptação climática (MENDONÇA et al., 2020). Nesse sentido, a mitigação do calor urbano no Soyo demanda uma abordagem integrada, que articule o planejamento urbano, soluções técnicas adequadas às condições climáticas locais e a participação social, orientando-se para a construção de uma cidade mais resiliente, ambientalmente equilibrada e socialmente justa.

Essa compreensão encontra respaldo na literatura analisada, que aponta o enfrentamento do calor urbano como um desafio que requer a convergência entre planejamento urbano, arquitetura bioclimática e governança ambiental. Em cidades tropicais como o Soyo, marcadas por crescimento urbano acelerado e frequentemente desordenado, as soluções passivas e baseadas na natureza revelam-se particularmente pertinentes, por demandarem investimentos relativamente baixos e apresentarem elevada efetividade (ANDRADE; AZEVEDO, 2020). As estratégias discutidas alinham-se às recomendações do IPCC (2021), que enfatiza a adaptação climática em países em desenvolvimento a partir de soluções localmente contextualizadas e participativas. No caso específico do Soyo, a implementação progressiva dessas medidas, combinada com processos de sensibilização comunitária e com a revisão das práticas construtivas vigentes, tende a produzir impactos positivos na redução das temperaturas urbanas e na melhoria do bem-estar social. Ainda assim, torna-se necessária a realização de estudos empíricos futuros capazes de mensurar os ganhos térmicos efetivos dessas intervenções no contexto angolano, assim como a formulação de políticas públicas que viabilizem sua aplicação de modo articulado e contínuo.

⁴ INAMET, 2021.

Conclusão

A mitigação do calor excessivo no município do Soyo configura-se como um desafio urbano e ambiental de grande complexidade, diretamente associado ao crescimento urbano acelerado, à expansão desordenada do tecido urbano, ao predomínio de materiais construtivos de elevada absorção térmica e à redução progressiva da cobertura vegetal. Ao longo deste estudo, sustentado por revisão crítica da literatura científica, foi possível compreender que o aquecimento urbano no Soyo não resulta de um fator isolado, mas de uma combinação de processos antrópicos, climáticos e socioeconômicos que se reforçam mutuamente, produzindo impactos significativos sobre o conforto térmico, a saúde da população e o consumo energético.

A análise teórica evidenciou que estratégias sustentáveis e tecnicamente viáveis, como a utilização de materiais com alta refletividade solar, a incorporação de soluções de ventilação passiva, a ampliação da arborização urbana e a implementação de telhados verdes, apresentam elevado potencial de mitigação das ilhas de calor urbano em contextos tropicais. Tais medidas, amplamente discutidas na literatura especializada, revelam-se particularmente adequadas à realidade do Soyo, uma vez que demandam investimentos relativamente reduzidos e podem ser adaptadas às condições climáticas, construtivas e sociais locais. A adoção dessas estratégias tende a reduzir a temperatura superficial das edificações, melhorar a circulação do ar, diminuir a dependência de sistemas artificiais de climatização e, conseqüentemente, aliviar a pressão sobre a infraestrutura energética urbana.

Os benefícios associados à mitigação do calor urbano extrapolam a dimensão ambiental, alcançando diretamente a esfera social e sanitária. A redução das temperaturas urbanas contribui para a diminuição de riscos à saúde pública, especialmente entre grupos mais vulneráveis, como crianças, idosos e trabalhadores expostos ao calor intenso, além de favorecer melhores condições de aprendizagem e de produtividade laboral. Nesse sentido, o enfrentamento do calor urbano deve ser compreendido como uma questão de justiça socioambiental, na medida em que os impactos do aquecimento recaem de forma desigual sobre a população, agravando vulnerabilidades preexistentes.

Os resultados deste estudo reforçam a necessidade de uma abordagem integrada, que articule planejamento urbano, políticas ambientais, práticas construtivas adequadas e participação comunitária. A mitigação do calor no Soyo exige o envolvimento do poder público, do setor técnico, das instituições acadêmicas e da sociedade civil, com vista à construção de soluções contextualizadas e socialmente apropriadas. A incorporação de critérios climáticos no

planeamento urbano, aliada a programas de educação ambiental e capacitação técnica local, pode fortalecer a sustentabilidade das intervenções e ampliar sua aceitação social.

Por fim, destaca-se a importância de investigações futuras que avancem para além da análise bibliográfica, incorporando medições empíricas de temperatura, estudos microclimáticos e avaliações socioeconômicas no contexto do Soyo. Esses dados são fundamentais para quantificar os ganhos térmicos das intervenções propostas e subsidiar a formulação de políticas públicas consistentes, orientadas para a adaptação climática e o desenvolvimento urbano sustentável. Enfrentar o calor excessivo no Soyo significa, portanto, investir na qualidade de vida da população, na eficiência energética urbana e na construção de uma cidade mais resiliente frente aos desafios impostos pelas mudanças climáticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKBARI, Hashem; POMERANTZ, Melvin; TAHA, Haider. Cool surfaces and shade trees to reduce energy use and improve air quality in urban areas. **Solar Energy**, vol. 70, n. 3, p. 295 – 310, 2001.

AMORIM, Maria Clara Côrtes Tavares de; DUBREUIL, Vincent. Ilha de calor urbana: diagnóstico como ferramenta de gestão ambiental urbana nas cidades de pequeno e médio porte. **Revista Científica Semana Acadêmica**, vol. 11, n. 233, p. 1–15, 2017.

ANDRADE, Wagner Costa; AZEVEDO, Rafael Costa. Estratégias de mitigação das ilhas de calor urbanas em cidades tropicais. **Revista Brasileira de Climatologia**, vol. 26, n. 1, p. 89–105, 2020.

BERARDI, Umberto; GHAFARIANHOSEINI, Amir. State-of-the-art analysis of the environmental benefits of green roofs. **Applied Energy**, vol. 115, p. 411–428, 2014.

FERREIRA, Maria José; TAVARES, Carlos Sérgio. Estratégias de conforto térmico em habitações de baixo custo em países tropicais. **Revista de Arquitetura e Urbanismo**, vol. 23, n. 1, p. 33–49, 2018.

GARTLAND, Lisa. **Ilhas de calor**: como mitigar zonas de calor em áreas urbanas. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

INAMET – Instituto Nacional de Meteorologia e Geofísica. **Relatório Anual de Dados Meteorológicos de Angola**. Luanda: INAMET, 2021.

IPCC – Intergovernmental Panel on Climate Change. **Climate Change 2021: The Physical Science Basis**. Genebra: IPCC, 2021.

MARTINS, Bento André. O impacto da exploração petrolífera no desenvolvimento urbano do município do Soyo. **Revista Angolana de Planeamento Urbano**, vol. 5, n. 2, p. 71–84, 2016.

MENDONÇA, Francisco; MONTEIRO, Carlos Augusto de Figueiredo; DANNI-OLIVEIRA, Inês Moresco; ASSIS, Eleonora Sad de. Ilhas de calor urbano: causas, consequências e medidas mitigadoras. **Revista Brasileira de Geografia Física**, vol. 13, n. 3, p. 1039–1056, 2020.

MENDONÇA, Francisco; ASSIS, Eleonora Sad de. **Clima urbano e as ilhas de calor**: causas e consequências. São Paulo: Contexto, 2003.

MORAN, Michael J.; SHAPIRO, Howard N. **Fundamentals of engineering thermodynamics**. Hoboken: Wiley, 2018.

OKE, Timothy R. The energetic basis of the urban heat island. Quarterly **Journal of the Royal Meteorological Society**, vol. 108, n. 455, p. 1–24, 1982.

OKE, Timothy R. **Boundary layer climates**. 2. ed. London: Methuen, 1982.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Climate change and health**. Geneva: World Health Organization, 2018.

PÉREZ-LOMBARD, Luis; ORTIZ, José; POUT, Christine. A review on buildings energy consumption information. **Energy and Buildings**, vol. 40, n. 3, p. 394–398, 2008.

SANTOS, João Paulo; KASSOMA, Pedro. Diagnóstico ambiental urbano do município do Soyo: desafios e oportunidades. **Revista Interdisciplinar de Estudos Ambientais**, vol. 2, n. 1, p. 55–70, 2019.

SANTOS, Luís Miguel; SOUZA, Renata Cristina; BARBOSA, Eduardo Henrique; OLIVEIRA, Marina Lopes. Telhados verdes e conforto térmico em edificações urbanas. **Ambiente Construído**, vol. 17, n. 2, p. 145–159, 2017.

SILVA, Ricardo Martins da; PEREIRA, Paulo Roberto. Estratégias de mitigação das ilhas de calor urbanas: revisão sistemática e perspectivas futuras. **Revista Brasileira de Climatologia**, n. 26, p. 55–72, 2020.

Recebido em: 12/01/2025

Aprovado em: 13/06/2025



DADOS DE ÁFRICA (S)

ISSN: 2675-7699

Vol. 06 | N°. 11 | Ano 2025

Resmino Maximiliano

DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE PERANTE DA DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA DE MILANGE-SEDE

**THE CHALLENGES FACED BY EDUCATION IN
MOZAMBIQUE CONCERNING READING AND WRITING
FOR STUDENTS FROM MILANGE BASIC SCHOOL
HEADQUARTERS**

RESUMO: A educação em Moçambique enfrenta desafios significativos no ensino da leitura e da escrita nas escolas básicas. Na Escola Básica de Milange-Sede, essas dificuldades evidenciam-se pela escassez de materiais didáticos, pela formação insuficiente dos professores e pelo elevado número de alunos por turma. Soma-se a isso o ingresso de muitos estudantes com domínio limitado da língua portuguesa, utilizada como língua de instrução, enquanto a língua materna é local, o que compromete o processo de alfabetização. A superação dessas barreiras exige investimento na formação contínua dos docentes, melhoria na distribuição de recursos pedagógicos e valorização das línguas locais como suporte ao ensino do português, contribuindo para um ambiente educativo mais inclusivo e eficaz.

PALAVRAS-CHAVE: Educação em Moçambique; Leitura; Escrita

ABSTRACT: Education in Mozambique faces significant challenges in teaching reading and writing in basic schools. At Milange-Sede Primary School, these difficulties are evident in the shortage of teaching materials, insufficient teacher training, and large class sizes. In addition, many students enter the school system with limited proficiency in Portuguese, the language of instruction, while their mother tongue is local, which hinders the literacy process. Overcoming these barriers requires investment in continuous teacher training, improved distribution of pedagogical resources, and the recognition of local languages as support for teaching Portuguese, contributing to a more inclusive and effective educational environment.

KEY WORDS: Education in Mozambique; Reading; Writing

Site/Contato

Editores

Euclides Victorino Silva Afonso
euclidesafonso96@gmail.com

Ivaldo Marciano de França Lima
iwaldomarciano@gmail.com

Márcio dos Santos Rodrigues
marcio.strodrigues@gmail.com

DIFICULDADES DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE PERANTE DA DA LEITURA E ESCRITA EM ALUNOS DA ESCOLA BÁSICA DE MILANGE-SEDE

Resmino Maximiliano ¹

INTRODUÇÃO

A educação é amplamente reconhecida como um direito fundamental e uma ferramenta central para o desenvolvimento individual e coletivo. Conforme assinala Fonseca (2009), a ação educativa, ao comprometer-se com a emancipação dos indivíduos, contribui para o desenvolvimento da consciência ética e para a valorização dos direitos individuais. Em Moçambique, embora se observem avanços no acesso à escolarização, a qualidade da aprendizagem, especialmente no que se refere às competências básicas de leitura e escrita, permanece como uma das principais dificuldades enfrentadas pelo sistema educativo. Nesse contexto, as dificuldades de aprendizagem manifestam-se de forma recorrente no ambiente escolar e são frequentemente identificadas pelos professores já nos primeiros anos do processo de alfabetização (ALMEIDA, 2016).

A Escola Básica de Milange-Sede, situada na província da Zambézia, reflete de maneira expressiva essa realidade. Observa-se que muitos alunos, mesmo após vários anos de escolarização, continuam a apresentar dificuldades significativas na interpretação de textos simples e na expressão escrita de forma coerente. Dockrell e McShane (2009) destacam que essas dificuldades nem sempre são prontamente compreendidas ou identificadas no contexto escolar, uma vez que seus sinais podem ser variados e facilmente confundidos com desatenção ou desmotivação. A aquisição da leitura e da escrita configura-se, portanto, como um processo complexo, que exige não apenas o domínio do código alfabético, mas a compreensão do funcionamento da linguagem oral e escrita (MORAIS, 2005). Em contextos como o de Milange, marcados por salas de aula frequentemente superlotadas e pela escassez de materiais pedagógicos adaptados à realidade local, a implementação de abordagens mais significativas para o ensino da leitura e da escrita torna-se particularmente difícil. Além disso, Manjate (2020) aponta que “os níveis de leitura são baixos e ainda não está enraizado o hábito de leitura entre as crianças e os jovens”, o que revela uma carência que ultrapassa o simples acesso a materiais de leitura, envolvendo a ausência de estímulos sistemáticos ao longo do percurso escolar. Nesse sentido, a

¹ Doutorando em Ciências Sociais e Políticas - Quelimane, Mestrado em Administração Pública-Extensão de Gurué, Universidade Católica de Moçambique (UCM). Licenciado em Língua Portuguesa Centro de Ensino à Distância (CEA-Milange). resmimunteia@gmail.com

situação da leitura entre os alunos moçambicanos nas escolas básicas permanece preocupante, com baixos níveis de proficiência e fragilidade na consolidação do hábito leitor.

O presente artigo tem como objetivo analisar as dificuldades enfrentadas pelos alunos da Escola Básica de Milange-Sede no processo de aquisição da leitura e da escrita. Busca-se identificar os principais fatores que contribuem para essas dificuldades, avaliar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores nas aulas de alfabetização, investigar a influência do contexto linguístico e sociocultural na aprendizagem da leitura e da escrita e propor estratégias pedagógicas que possam contribuir para a melhoria do desempenho dos alunos nessas competências. Do ponto de vista metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, com recurso à pesquisa bibliográfica para a recolha de dados. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica desenvolve-se a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos e outros documentos disponíveis ao público, constituindo-se como base fundamental para a fundamentação teórica de um estudo. Essa opção metodológica possibilitou uma compreensão mais aprofundada do fenômeno analisado, a partir do diálogo com estudos e autores relevantes sobre a temática. Por fim, a pesquisa aponta para a necessidade de promover o ensino bilíngue, valorizando a língua materna dos alunos, bem como de fortalecer o papel das famílias no acompanhamento do percurso escolar das crianças. Somente por meio da articulação entre o Estado, as comunidades e as instituições de ensino será possível assegurar uma educação de qualidade, inclusiva e transformadora.

EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Atualmente, a educação em Moçambique enfrenta múltiplas dificuldades, embora também registre avanços relevantes. Apesar das limitações em termos de infraestruturas, formação docente e disponibilidade de recursos, o país tem procurado implementar reformas e políticas voltadas para a ampliação do acesso equitativo à educação e para a melhoria da qualidade do ensino. Esse panorama permite analisar os principais elementos que caracterizam o cenário educativo moçambicano até 2024, evidenciando os progressos alcançados, os obstáculos ainda persistentes e as perspectivas para o futuro do sistema educativo.

Na perspectiva de Nunes e Soares (2019), a educação, ancorada na compreensão histórica, constitui base fundamental para a formulação de políticas educacionais e para a formação da cidadania. Castiano (2005) analisa os desafios que a educação moçambicana deve enfrentar na conceção curricular, organizando-os em três vertentes centrais: a globalização, a africanidade e a moçambicanidade. Freire (2021) compreende a educação como um ato político,

no qual educadores e educandos aprendem conjuntamente em um processo dialógico orientado para a transformação da realidade social. Rousseau (2003), por sua vez, sustenta que uma educação consistente deve fomentar o gosto pelo conhecimento científico e por seus métodos, desenvolvendo no indivíduo uma compreensão do ser humano enquanto essência ética, capaz de integrar-se de forma consciente à sociedade. Zucula (2016, p. 782) afirma que a educação se constitui como espaço e indicador central da qualidade, por representar uma estratégia fundamental de formação humana. Para o autor, a educação não se reduz ao ensino, ao treino ou à instrução, mas assume a dimensão de formação, orientada para o desenvolvimento da capacidade de pensar, intervir e inovar. Nessa mesma linha, Castiano e Ngoenha (2013) afirmam que: ...

As aporias que a educação moçambicana comporta diante de gigantes desafios são colocados sob as seguintes vertentes: SNE está entre as identidades nacionais (construção) e as mini-nacionalidades culturo-tradicionais que formam o país; educação para todos e qualidade para poucos; autonomia e a dependência no SNE; e que a educação visa “saber fazer” que ao “saber conhecer” visa uma qualidade externa (CASTIANO; NGOENHA, 2013).

As aporias que marcam a educação moçambicana diante de dificuldades estruturais e culturais podem ser analisadas sob diferentes vertentes. Primeiro, o Sistema Nacional de Educação (SNE) situa-se entre dois polos: por outro lado, busca consolidar-se como uma expressão da identidade nacional, contribuindo para a construção de uma consciência coletiva pós-independência. A segunda é a mini-nacionalidade culturo-tradicionais que compõem o tecido sociocultural do país, muitas vezes com línguas e valores distintos dos promovidos pelo sistema formal.

REALIDADE DA ESCOLA BÁSICA DE MILANGE-SEDE

Embora Moçambique tenha avançado no acesso à escolarização, o sistema educacional nacional ainda enfrenta diversas dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Entre esses obstáculos, destacam-se o elevado número de alunos por turma, a escassez de livros e de materiais de apoio didático, bem como a formação limitada dos professores no que se refere a metodologias eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Soma-se a esse quadro a presença de múltiplas línguas locais, que frequentemente interferem no domínio do português, dificultando a compreensão dos conteúdos escolares, agravando as desigualdades no processo de aprendizagem e comprometendo a sua qualidade.

O problema da qualidade tornou-se “[...] central no debate educacional a partir da década de 1940, quando teve início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização” (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005, p. 8). Em Moçambique, mais especificamente na Escola Básica de Milange-Sede, embora esse movimento tenha ocorrido de forma tardia, observa-se igualmente uma crescente preocupação com o acesso e, sobretudo, com a qualidade do ensino oferecido. A ampliação do número de escolas e de matrículas, especialmente após a independência em 1975, não foi acompanhada por investimentos proporcionais em infraestruturas, formação docente e desenvolvimento curricular. Como resultado, o sistema educativo passou a enfrentar o desafio de garantir não apenas o direito de acesso à escola, mas a efetivação de uma aprendizagem significativa, equitativa e inclusiva para todos os estudantes. A qualidade da ação educativa deve ser compreendida a partir de uma perspectiva humanista, que priorize a formação integral do sujeito, preparando-o para o exercício ético da profissão e para a vivência plena da cidadania. Nesse sentido, Fonseca (2009) afirma que a ação educativa, ao comprometer-se com a emancipação dos indivíduos, contribui para o desenvolvimento da consciência ética e para a valorização dos direitos individuais. A educação, portanto, não se restringe a um processo teórico de ensino e aprendizagem, mas constitui uma prática comprometida com a emancipação humana. Ao assumir esse compromisso, a ação educativa contribui diretamente para a construção de sujeitos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de intervir de forma crítica e transformadora na sociedade.

A qualidade da educação está diretamente associada ao investimento contínuo na formação docente, condição indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas consistentes e socialmente comprometidas (BEIRA; VARGAS; GONÇALO, 2015). A efetivação desse processo requer a participação ativa de toda a sociedade no espaço escolar, bem como o envolvimento articulado dos diferentes atores da comunidade educativa, desde os órgãos de gestão até as famílias e a comunidade local. Nesse sentido, um ensino de qualidade deve promover a valorização da diversidade por meio da convivência entre os estudantes, da atuação ética dos professores e da construção de um ambiente escolar fundamentado em relações socioafetivas, solidárias e participativas (MANTOAN; PRIETO, 2003). Assim, a qualidade da educação afirma-se como instrumento de transformação social e de fortalecimento dos laços comunitários, superando indicadores meramente quantitativos e sendo construída a partir de práticas pedagógicas comprometidas com a formação ética, cidadã e inclusiva, capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS BÁSICAS

Muitas vezes, as dificuldades de aprendizagem manifestam-se de forma recorrente no ambiente escolar, sendo frequentemente identificadas pelos professores já nos primeiros anos do processo de alfabetização (ALMEIDA, 2016). Essas dificuldades podem envolver o reconhecimento e a distinção de letras, a formação de palavras, a compreensão de instruções simples ou o acompanhamento do ritmo da turma. Nesse sentido, a observação atenta do educador, associada ao conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, revela-se fundamental para que tais dificuldades sejam compreendidas precocemente, possibilitando intervenções pedagógicas adequadas. Conforme assinalam Maura, Rodrigues e Ferreira (2019), as dificuldades de aprendizagem podem ter múltiplas causas, incluindo fatores familiares, emocionais, sociais e biológicos. A ausência de acompanhamento familiar, sobretudo em contextos nos quais os responsáveis apresentam baixa escolarização, a carência de estímulos ao aprendizado fora do espaço escolar, o desinteresse dos alunos pelos conteúdos, a baixa autoestima e a presença de transtornos específicos, como a dislexia e a discalculia, constituem exemplos de fatores que impactam negativamente o desempenho escolar.

Dockrell e McShane (2009) assinalam que essas dificuldades nem sempre são prontamente compreendidas ou identificadas no ambiente escolar, pois seus sinais podem ser sutis, variados e facilmente confundidos com desatenção ou desmotivação. Diante dessa situação, a complexidade da identificação precoce de transtornos de aprendizagem exige dos profissionais da educação formação contínua e sensibilidade para interpretar adequadamente os indícios apresentados pelas crianças. Quando não identificadas em tempo oportuno, tais dificuldades tendem a comprometer de forma significativa o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos, gerando sentimento de frustração, isolamento e fracasso escolar. A Escola de Milange-Sede, por exemplo, constitui um caso representativo das dificuldades que marcam a trajetória de leitura e escrita de muitos estudantes. No âmbito da alfabetização e da educação básica de adultos, os dados indicam um crescimento expressivo da oferta institucional. Em 2001, registavam-se 558 unidades voltadas para a alfabetização e a educação básica de adultos no país. Em 2004, esse número aumentou de forma significativa, estimando-se a existência de cerca de 5.000 unidades (MÁRIO, 2002). Esse crescimento revela um esforço de ampliação do acesso educacional, ainda que persistam desafios relacionados à qualidade dos processos de ensino-aprendizagem. No que se refere à educação básica, Moreira (2007) defende que ela deve “favorecer o crescimento da criança e o seu desenvolvimento natural e ajustar o comportamento

individual ao ambiente social”. A partir dessa compreensão, entende-se que a educação básica tem como objetivo central o desenvolvimento integral do aluno, articulando a aprendizagem da leitura e da escrita à capacidade de interagir de forma consciente, crítica e criativa com o meio social. Assim, a educação básica ultrapassa a mera transmissão de conteúdos formais e assume papel decisivo na formação de cidadãos capazes de atuar de modo ético e responsável na sociedade.

A educação básica de qualidade é fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, pois não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas envolve um processo contínuo de ensinar e aprender. Bolacha (2013) sustenta que a educação não deve ser compreendida como repetição mecânica de informações organizadas em manuais, mas como uma prática que influencia profundamente os modos de ser, pensar e agir dos indivíduos. Nessa perspectiva, a educação assume um papel transformador, voltado à formação crítica e consciente. Machava (2015) reforça essa compreensão ao afirmar que a educação é um fenômeno tão antigo quanto a própria humanidade, estando sempre relacionada à forma como os seres humanos interpretam a realidade e projetam o futuro. Falar de educação implica, portanto, refletir sobre humanidade, cultura, valores e perspectivas sociais. Uma educação básica de qualidade deve ser reconhecida como um direito essencial, capaz de formar sujeitos autônomos e comprometidos com a transformação social.

As investigações de Dourado, Oliveira e Santos (2007) destacam que as políticas educacionais implementadas desde o início do século XXI têm incorporado o conceito de qualidade social, sobretudo no âmbito da educação básica. Embora o estudo se concentre no contexto brasileiro, suas reflexões oferecem subsídios relevantes para a análise das políticas educacionais em Moçambique. Observa-se, no país, uma crescente preocupação com a ampliação do acesso à educação de forma mais abrangente e equitativa. Programas como o Plano Estratégico da Educação (2012–2016 e 2020–2029), a adoção de currículos baseados em competências e os esforços voltados à formação contínua de professores e à promoção da equidade de gênero nas escolas refletem essa busca por uma qualidade social da educação. Essa concepção pressupõe o reconhecimento das desigualdades históricas e regionais, a valorização da diversidade cultural moçambicana e a garantia de condições efetivas para que todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente. Como assinalam Oliveira e Araújo (2005, p. 8), a questão da qualidade tornou-se central no debate educacional a partir da década de 1948, período marcado pela ampliação significativa do acesso à escolarização, processo que exigiu o deslocamento do foco do simples acesso para a qualidade do ensino oferecido. Esse movimento

produziu efeitos também em Moçambique, especialmente nas escolas básicas, que passaram a enfrentar uma demanda crescente por ensino público.

CAUSAS DAS DIFICULDADES NA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS BÁSICAS

Nas escolas básicas em Moçambique, as dificuldades na leitura e na escrita constituem um dos principais desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem, conforme discutido por diversos autores. Esses obstáculos decorrem de uma combinação de fatores cognitivos, emocionais, sociais e pedagógicos, que impactam de modo significativo o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Por outro lado, Morais (2005) assinala que a aquisição da leitura e da escrita configura um processo complexo, que exige não apenas o domínio do código alfabético, mas a compreensão do funcionamento da linguagem oral e escrita. Quando esse processo não é conduzido de forma eficaz e contínua, podem surgir dificuldades que comprometem o percurso escolar dos estudantes. Tais dificuldades manifestam-se, com frequência, nos primeiros anos da escolarização, sobretudo no momento da alfabetização, fase em que os alunos devem adquirir competências fundamentais de leitura e escrita. Além disso, estudos realizados em contextos africanos e, em particular, em Moçambique, indicam a incidência de diversos fatores que contribuem para esse quadro, entre os quais se destacam o elevado número de alunos por turma, a escassez de materiais didáticos adequados, a insuficiência de formação contínua para os professores e a predominância de línguas locais em contraste com a língua oficial de ensino, o português. Esse descompasso linguístico representa uma barreira adicional para milhares de crianças que ingressam na escola com pouca ou nenhuma familiaridade com a língua de instrução.

As dificuldades de leitura e escrita são múltiplas e podem manifestar-se em diferentes contextos. Ramos (2012, p. 35) afirma que tanto a leitura quanto a escrita constituem atividades cognitivas de atribuição de sentido, exigindo um processo contínuo que se inicia fora da escola e se prolonga ao longo da vida. Na mesma linha, Morais (2005) compreende que aprender a ler e escrever não se resume à memorização de letras e palavras, mas envolve processos cognitivos complexos que demandam estímulo adequado, mediação pedagógica e suporte emocional. Diante desse cenário, torna-se imprescindível repensar as práticas pedagógicas, as políticas linguísticas e os modelos de formação docente, de modo a torná-los mais atentos às realidades locais. O investimento em programas de alfabetização bilíngue, o fortalecimento das bibliotecas escolares e comunitárias e o envolvimento das famílias no processo de aprendizagem constituem

estratégias relevantes para a superação das dificuldades de leitura e escrita nas escolas básicas moçambicanas.

A leitura e a escrita constituem competências fundamentais no processo de formação integral da criança, pois possibilitam o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, do senso crítico e da imaginação. Conforme destacado por Prado (1996, p. 19–20), “é lendo que se aprende a ler, a escrever e a interpretar”. O contato com os livros, portanto, ultrapassa o mero domínio técnico da linguagem, configurando-se como instrumento central para a aprendizagem da língua portuguesa e para a construção do raciocínio autônomo. Apesar da importância amplamente reconhecida da leitura na formação das crianças, os níveis de leitura em diversos contextos permanecem reduzidos. Na análise de Manjate (2020, p. 107), “os níveis de leitura são baixos e ainda não está enraizado o hábito de leitura entre as crianças e os jovens”, o que evidencia uma carência que não se limita ao acesso aos materiais de leitura, mas envolve a ausência de estímulos sistemáticos ao longo do percurso escolar. Agravando esse cenário, Uaeca e Timbane (2018) assinalam que os problemas relacionados à leitura e à escrita se intensificam em função da atuação de instrutores e educadores com formação insuficiente, comprometendo de forma significativa a qualidade do ensino e a eficácia das práticas pedagógicas. Essa constatação reforça a necessidade de investir na formação docente como condição indispensável para enfrentar as dificuldades persistentes no desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

CAMINHOS PARA A SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DA LEITURA E ESCRITA NAS ESCOLAS BÁSICAS

Em Moçambique, a superação dos desafios relacionados à leitura e à escrita nas escolas básicas passa, de forma necessária, pela qualificação dos profissionais da educação. A base do processo educativo encontra-se no docente, que atua como mediador do conhecimento e responsável pela criação de estratégias de ensino ajustadas às realidades dos estudantes. Conforme assinala Solé (2012), o ensino da leitura oferece aos alunos um apoio que lhes permite construir gradualmente a aprendizagem. A partir dessa perspectiva, pode-se acrescentar que a prática sistemática do ensino da leitura e da escrita constitui um suporte indispensável para que os estudantes avancem de modo progressivo na construção do conhecimento, promovendo autonomia e compreensão crítica dos textos. Nesse sentido, o investimento em formação contínua, com foco específico em metodologias eficazes de alfabetização e letramento, revela-se essencial para assegurar que os professores estejam preparados para lidar com a diversidade de perfis de aprendizagem presentes em sala de aula.

O letramento, conforme Ferraro (2004), estabelece uma equivalência entre o nível de escolarização e a capacidade de uso efetivo e competente da leitura e da escrita, isto é, a relação entre o número de séries escolares concluídas pelos indivíduos e o seu nível de letramento. Trata-se, portanto, de compreender como a trajetória escolar se articula à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de maneira funcional e socialmente situada. O desenvolvimento da leitura e da escrita constitui um processo composto por atividades inter-relacionadas que, no ambiente escolar, devem ser conduzidas de forma gradual pelo professor (CIRIADO, 2020). Cabe ao docente planejar e orientar esse percurso de maneira intencional, respeitando o ritmo e as particularidades de cada estudante. Nessa perspectiva, leitura e escrita não devem ser tratadas como habilidades isoladas, mas integradas ao cotidiano da sala de aula. A introdução de materiais didáticos bilíngues tende a favorecer práticas pedagógicas mais motivadas e eficazes, com impacto direto no desempenho dos alunos.

No contexto moçambicano, a adoção de materiais didáticos bilíngues nas escolas básicas precisa considerar a realidade linguística dos estudantes. A concepção de bilinguismo contribui para ampliar as potencialidades cognitivas dos alunos surdos por meio da língua de sinais. Contudo, observa-se que escolas e universidades carecem de infraestruturas físicas adequadas para esse público, bem como de métodos de ensino formulados a partir das especificidades da língua de sinais e da cultura surda (MACHADO, 2002). Segundo Morais, Scolori e Paula (2013), parcela significativa da bibliografia das disciplinas técnicas encontra-se em língua portuguesa, e os alunos surdos contam, em geral, apenas com a mediação do intérprete em sala de aula, sem acesso a materiais didáticos que possibilitem a revisão dos conteúdos e o estudo autônomo em língua de sinais. Nesse contexto, a criação de clubes de leitura e a realização de feiras do livro nas escolas básicas configuram estratégias pedagógicas relevantes para estimular o interesse pela leitura e desenvolver competências linguísticas e cognitivas. Segundo Reis (2016, p. 60), ao analisar a leitura, distingue que:

A leitura aproxima as pessoas conciliam-se ao diálogo, oferece provisões, palavras, investigações, sentidos novos e cambiantes, promovendo interação. Quanto nos agrada como leitores, falar do livro que acabamos de ler! Como nos avassala o impulso de querer que todos os amigos leiam! (REIS, 2016, p. 60).

A autora, ao exaltar a leitura, demonstra que o ato de ler não se configura como uma atividade solitária, mas como uma prática que desperta o desejo de partilha. A leitura, segundo essa perspectiva, alimenta o espírito com pensamentos e provisões simbólicas, instiga a imaginação e amplia os sentidos, conduzindo ao diálogo, à troca de experiências, de recomendações e de reflexões com os outros. Ainda no âmbito de uma compreensão teórica da

leitura e de sua relevância para a formação educativa, Araújo (2007) a concebe como um processo de codificação e compreensão de símbolos, letras, palavras e frases, enfatizando que uma leitura eficaz depende do respeito aos sinais de pontuação e à entoação adequada. Essa visão de caráter mais técnico é ampliada por Freire (2003), ao sustentar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, uma vez que compreender o texto implica reconhecer as experiências vividas, conferindo à leitura um papel central nos processos de libertação e transformação social.

Zilberman e Silva (2005) reforçam o caráter social da leitura ao afirmarem que ela pode se constituir como instrumento de conscientização, ao evidenciar as formas pelas quais distintos segmentos da sociedade se relacionam com a linguagem e com as práticas culturais. Essa abordagem valoriza a diversidade social e reconhece a leitura como elo entre linguagem e cultura. Morais (1997) aponta que a principal dificuldade da leitura reside na compreensão da mensagem escrita, enquanto Leite (2010) destaca a importância de distinguir os momentos de leitura e de compreensão, recorrendo a estratégias e materiais diferenciados. Cruz (2007), por sua vez, enfatiza que a leitura envolve a interpretação de símbolos escritos, sendo indispensável o domínio do código linguístico para a atribuição de significados. À luz dessas abordagens, torna-se evidente que a leitura ultrapassa a simples decodificação, envolvendo processos cognitivos, culturais e sociais que, quando adequadamente compreendidos e aplicados no contexto escolar, contribuem de modo significativo para a formação de leitores críticos e conscientes.

No contexto moçambicano, no que se refere às práticas de leitura e escrita nas escolas básicas, especificamente na Escola Básica de Milange-Sede, observa-se que o fortalecimento da parceria entre escola e comunidade, aliado à melhoria das condições físicas e dos recursos didáticos, configura-se como estratégia eficaz para o desenvolvimento das competências básicas dos alunos. Autores como Mboane (2018) e Mbilane (2020) apontam que o envolvimento ativo da comunidade escolar, incluindo pais, líderes locais e organizações civis, contribui de forma significativa para o acompanhamento da aprendizagem e para a valorização da educação no âmbito familiar. Em contraponto, Colaço (2017) assinala que escolas com melhores condições físicas e acesso adequado a materiais pedagógicos apresentam índices mais elevados de aproveitamento escolar, sobretudo em leitura e escrita. Desse modo, o investimento em infraestruturas escolares e a promoção de uma relação de proximidade entre a escola e a comunidade local constituem passos fundamentais para a superação das dificuldades de leitura e escrita no distrito de Milange e no país de forma mais ampla.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As dificuldades enfrentadas pela educação em Moçambique, especialmente no que se refere à leitura e à escrita entre os alunos da Escola Básica de Milange-Sede, evidenciam um conjunto de fatores interligados que comprometem o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas dos estudantes. Ao longo da investigação, verificou-se que a escassez de recursos pedagógicos, a formação insuficiente dos professores, o elevado número de alunos por turma e as condições socioeconômicas desfavoráveis vivenciadas pela maioria das famílias constituem obstáculos significativos ao processo de ensino-aprendizagem. No decorrer da pesquisa, constatou-se que muitos alunos apresentam lacunas expressivas na leitura e na escrita, o que limita a compreensão de textos, a organização e a expressão de ideias, bem como o acompanhamento das demais áreas do currículo escolar. Esse quadro demanda intervenções articuladas entre as instituições de ensino, o poder público, os docentes e a comunidade, com vistas à implementação de políticas educacionais consistentes, à promoção da formação contínua de professores, à melhoria das infraestruturas escolares e ao fortalecimento do envolvimento dos encarregados de educação. Para a reversão desse cenário, torna-se necessário incentivar o ensino bilíngue, com valorização da língua materna dos alunos, assim como reforçar o papel das famílias no acompanhamento do percurso escolar das crianças. A atuação conjunta do Estado, das comunidades e das instituições educativas configura-se como condição indispensável para a garantia de uma educação inclusiva, consistente e socialmente comprometida.

Mostra-se igualmente fundamental a adoção de abordagens pedagógicas inclusivas e contextualizadas, capazes de responder às necessidades concretas dos alunos e de contribuir para a construção de uma educação equitativa e promotora da cidadania. O investimento nas bases da leitura e da escrita corresponde a um investimento no futuro do país, uma vez que o desenvolvimento sustentável de Moçambique pressupõe a formação de uma população alfabetizada e capaz de exercer reflexão crítica. A realidade educacional da Escola Básica de Milange-Sede revela, de forma clara, as dificuldades estruturais ainda presentes no sistema de ensino moçambicano, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização. A carência de materiais didáticos, a formação limitada dos docentes, o uso restrito da língua materna no processo educativo e as condições socioeconômicas adversas enfrentadas pelos alunos e suas famílias afetam diretamente o desenvolvimento das competências básicas de literacia.

Ao longo desta investigação, observou-se que o elevado número de alunos por turma e o reduzido envolvimento da comunidade educativa dificultam a constituição de um ambiente escolar favorável à alfabetização. Esses elementos reforçam a necessidade de uma abordagem sistemática, sustentada por políticas públicas consistentes, investimentos em infraestruturas

escolares e formação contínua de professores, com metodologias ajustadas ao contexto local. O enfrentamento das dificuldades relacionadas à leitura e à escrita em Moçambique, portanto, configura-se como uma responsabilidade coletiva, que ultrapassa o âmbito estrito da escola e assume relevância central para o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Francisco Soares do. Dificuldades de aprendizagem de Leitura e Escrita. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO-CONEDU**, vol. 03, 2016, João Pessoa. Anais [...]. João Pessoa: Realize Editora, 2016. Disponível em: [htt://editrarealize.com.br/artigo/visualizar](http://editrarealize.com.br/artigo/visualizar).

ARAÚJO, José Alves. **Leitura e compreensão textual: aspectos linguísticos e cognitivos**. São Paulo: Ed. Contextos, 2007.

BEIRA, João; VARGAS, Sandra Maria Inês; GONÇALO, Carlos Robertto. Gestão da qualidade de ensino básico Moçambique: um estudo em escolas primária e públicas, Navus – **Revista de Gestão e Tecnologias**, vol. 05, n. 05, p. 65-77, 2015.

BOLACHA, Natalia Helena da Fonseca. **A mulher moçambicana na ocupação de cargos de decisão: um estudo de caso no âmbito das decisões provinciais de Nampula**. Tese (Doutorado em ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa (UCP), Lisboa, p.23, 2013.

CASTIANO, José; Ngoenha, Severino Elias. **A longa Marcha duma «Educação para Todos em Moçambique»**. 3ªed. Maputo: Publiflix, 2013.

CASTIANO, José. **Educar para quê? As transformações no Sistema de Educação em Moçambique**. Maputo: INDE; Imprensa Universitária, 2005.

CIRIADO, Flávia Lima. A leitura e escrita no processo de alfabetização. **Revista Educação Pública**, vol. 20, n. 04, 28 de jan, 2020.

COLAÇO, João. **Planeamento educacional e gestão escolar em Moçambique: desafios nas zonas rurais**. Maputo: INDE, 2017.

CRUZ, Maria de Lourdes Pintasilgo. **A leitura no contexto escolar: desafios e perspetivas**. Lisboa: Edições Pedagógicas, 2007.

DOCKRELL, John; MCSHANE, John. **Crianças com dificuldades de aprendizagem: uma abordagem cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

DOURADO, Luís Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. Textos para discussão. **Série Documental**, Brasileira, vol. 24, n. 22, p. 05-34, 2007.

FERRARO, Alcen Ravanelle. História quantitativa do alfabetismo no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

FONSECA, Maria da. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, vol. 29, n. 78, p.153-177, mai / ago, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagógico do oprimido**. 60.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo Reglus. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23^a ed. São Paulo: Cortex, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sandra Filomena. **Ler para compreender: estratégias pedagógicas para o ensino da leitura**. Maputo: EDUCAP, 2010.

MACHADO, Antônio Dias. **As interações do sujeito com surdez severa e o processo de construção de identidade**. Monografia (Especialização em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2002.

MACHAVA, Paulino Albino. **Educação, cultura e gestão do currículo local em estudo de caso**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa. Lisboa, 2015.

MANJATE, Teresa. Leitura e escrita em movimento em Moçambique. **Pontos de Interrogação: Revista da Crítica Cultural**, Alagoinhas-BA: Laboratórios de Edição Fábrica de Letras – UNEB, v. 10, n. 3, p. 107–119, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosana Glat. Inclusão escolar: o que é. Por quê, 12, MOÇAMBIQUE. **Inclusão escolar**. 12 ed. [S.I]: Moçambique Inclusão Escolar, 2003.

MÁRIO, Mouzinho. A experiência moçambicana de alfabetização e educação de adultos. Comunicação apresentada na **Conferência Internacional “Adult Basic and Literacy Education in the SADC Region”**, Pietermaritzburg, África do Sul, University of Natal, 3–5 dez. 2002.

MBILANCA, Gracinda. **Ensino da Língua Portuguesa nas escolas do ensino básico em Moçambique: práticas e desafios**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2020.

MBOANE, Ismael. **Alfabetização em contextos rurais: o caso do ensino primário em Zambézia**. Quelimane: Universidade Pedagógica, 2018.

MORAIS, Laise Miolo de; SCOLARI, Sérgio Henriques Prado; PAULA, M. M. Projeto piloto de tradução de livro didático do português para Libras: contribuições do design no contexto da educação bilíngue. In: **SEMINÁRIO DE PESQUISA, EXTENSÃO E INOVAÇÃO DO IFSC – SEPEI**, 3., 2013, Lages. Anais eletrônicos. Lages: IFSC, 2013.

MORAIS, Artur Gomes de. **Leitura e escrita na escola: o real, o possível e o necessário**. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

MORAIS, Silvério Firmino Abreu do. **Leitura e compreensão: uma abordagem cognitiva**. Porto: Edição Asa, 1997.

MORREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículos e programas no Brasil**. 14^a.ed. São Paulo, Papiros, 2007.

MOURA, Alves de; Rodrigues, Francisco Neid Carmelo Martins; SOARES, Stela Lopes; FERREIRA, Heraldo Simões. A Psicopedagogia na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, vol. 23, n. 01, p. 85 - 102, 2019.

NUNES, José Paulo Andrade; SOARES, Alexandre Leitão Ribeiro. Historiografia, ensino da História e “questões fraturantes”: uma perspectiva de didática da História. In: LUÍS, A. R. *et al.* (coords.). **A formação inicial de professores nas Humanidades**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019.

OLIVEIRA, Romualdo Partela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do Ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28, p. 6 - 23, 2005.

PRADO, Maria Dimorah do Instituto do. **O livro infantil e a formação do leitor**. Petrópolis: Vozes, 1996.

RAMOS, Heloise. Alfabetização: a criança deve sair da Educação infantil lendo? **Revista Nova Escola**, p. 35, 2012.

REIS, Luzia Maria de. **O Clube do livro: ser leitor, que diferença faz?** 2.ed. São Paulo: Global, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social: princípios do direito político**. Tradução de José Cretella Júnior e Agnes Cretella. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2012.

UAECA, Feliciano Zacarias Mussagy; TIMBANE, Alberto António. A problemática do ensino da escrita do português em Moçambique: da teoria à prática do professor. **SEDA-Revista de Letras da Rural/RJ. Seropédia /RJ**: vol. 03, n. 09, p. 96-119, 2018.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura e letramento**. 3.ed. São Paulo: Global, 2005.

ZUCULA, António Fernando. **Currículo de matemática no ensino médio geral em Moçambique: critérios de seleção e organização de conteúdos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Recebido em: 07/03/2025

Aprovado em: 30/07/2025