Universidade do Minho
Instituto de Educação

Damiano Salei Padre

Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola: a perspectiva de gestores e professores de escolas inclusivas da província da Huíla

dezembro de 2025

Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola: a perspectiva de gestores e professores de escolas inclusivas da província da Huíla
Damiano Salei Padre
UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Damiano Salei Padre

Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola: a perspectiva de gestores e professores de escolas inclusivas da província da Huíla

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria José Casa-Nova

dezembro de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.



Atribuição-NãoComercial
CC BY-NC

https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

AGRADECIMENTOS

A construção desta tese de doutoramento foi muito mais do que um exercício académico: foi um caminho de vida que só se tornou possível graças ao apoio generoso, humano e incansável de pessoas e instituições que caminharam comigo, às quais endereço a minha profunda gratidão.

Em primeiro lugar, agradeço ao Deus, fundamento da minha esperança e fortaleza nos momentos de dúvida e angústias.

À minha orientadora científica, Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova – a sua confiança, firmeza da sua lente acadêmica, a exigência rigorosa e o cuidado com que acompanhou cada etapa deste processo ultrapassa a simples orientação. Obrigado por acreditar, por orientar e por transformar as minhas recorrentes incertezas em possibilidades concretas. Este trabalho traz uma marca indelével da Professora.

Agradeço aos professores e às professoras do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação pelo conhecimento académico que tive oportunidade de apreender, pelas interpelações que suscitaram e pela disponibilidade. Ao CIEd-Centro de Investigação em Educação por me ter acolhido como investigador e por toda a formação que disponibilizou, fundamental para este percurso.

Agradeço aos meus colegas e amigos da Universidade do Minho – Germano Funda, Manuel Teixeira, Isaura Monteiro, Almerindo Tchivangulula, António Kanhanhela, Diogo Sebastião, Santos Simão, Narciso Dumbo, Mayara Costa, João Indembi Xavier, Dorivaldo Zua, Nelson Chimbili. A camaradagem e as discussões estimulantes, os debates intensos e os momentos de descontração tornaram este percurso mais leve e profundamente enriquecedor.

Agradeço aos meus colegas do Gabinete Provincial de Educação Especial Inclusiva da Huíla (Professores/as Bartolomeu, Delson, Domingas, Hélio, Inácia e Julieta), pelas contribuições técnicas pertinentes, pela motivação e pelo apoio moral em diferentes etapas deste processo.

Agradeço ao Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo (INAGBE) pelo financiamento do meu doutoramento, cujo apoio foi determinante para que a minha estadia em solo português decorresse sem sobressaltos. Agradeço igualmente ao Gabinete Provincial da Educação pelo apoio institucional prestado.

Expresso também o meu agradecimento a todos os agentes educativos das três organizações escolares que participaram no estudo. Estendo ainda os meus sinceros agradecimentos à minha família pela compreensão, paciência e força nos momentos mais exigentes deste processo.

Por fim, a todos aqueles que, directa ou indirectamente, contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade, deixo o meu muito obrigado.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola: a perspectiva de gestores e professores de escolas inclusivas da província da Huíla

RESUMO

A implementação da Educação inclusiva constitui um dos maiores desafios enfrentados pelos sistemas educativos contemporâneos. Não obstante a Declaração de Salamanca (1994) se assumir como uma referência orientadora das políticas públicas de educação inclusiva em Angola, influenciando diversas iniciativas neste domínio, foi o Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto, que formalmente orientou o sistema educativo angolano para a adopção de uma perspectiva inclusiva. Todavia, passados oito anos desde a sua aprovação, a realidade evidencia a persistência de múltiplos desafios que importa conhecer, analisar e problematizar. Neste contexto, formularam-se as seguintes questões centrais de investigação: (1) Como tem sido estruturada a educação inclusiva em Angola? (2) Quais são os principais desafios da implementação da educação inclusiva em Angola? Com vista a responder a estas questões, definiram-se como objectivos da investigação: (1) identificar e conhecer desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla e (2) analisar o ponto de vista dos principais *stakheolders* no processo de implementação da educação inclusiva em Angola. Atendendo ao carácter qualitativo e interpretativo do obejcto de estudo, optou-se pelo método de estudo de caso, desenvolvido em três organizações escolares consideradas inclusivas. A entrevista semiestruturada constituiu a principal técnica de recolha de dados, enquanto a análise de conteúdo foi utilizada como técnica central de tratamento e interpretação da informação recolhida. No total, foram realizadas 37 entrevistas, analisadas com recurso ao software NVivo 15. Do ponto de vista teórico, o estudo encontra-se ancorado nas teorias da sociologia crítica da educação no que concerne à construção da Escola Pública de Massas, em teorias da Justiça e dos Direitos Humanos no que concerne à humanização das sociedades, bem como da Educação Inclusiva numa perspectiva holística. Está ainda ancorada em perspectivas analíticas sobre Política Pública, com especial enfoque nas etapas da formulação e implementação do ciclo político. Os resultados do estudo permitiram concluir que os desafios da implementação da educação inclusiva no contexto investigado resultam da intersecção entre um modelo de escola pública de massas ainda marcado por profundas desigualdades estruturais, políticas educativas fortemente centralizadas e dificuldades persistentes na concretização da educação enquanto Direito Humano fundamental. A inclusão escolar tende, assim, a assumir um carácter predominantemente retórico, coexistindo com esforços individuais e institucionais que, embora relevantes, se revelam insuficientes para promover uma transformação sistémica do sistema educativo.

Palavras-chave: Desafios da Implementação, Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Escola Pública de Massas, Políticas Educativas.

Challenges in the Implementing of Inclusive Education in Angola: Perspectives of School Administrators and Teachers from Inclusive Schools in Huíla Province

ABSTRACT

The implementation of inclusive education represents one of the major challenges faced by contemporary education systems. In Angola, although the Salamanca Declaration (1994) has served as a guiding reference for inclusive education policies, it was Presidential Decree No. 187/17 of August 16 that formally oriented the Angolan education system toward an inclusive perspective. Eight years after its approval, however, multiple challenges persist. This study seeks to understand how inclusive education has been structured in Angola and to identify the main challenges associated with its implementation, focusing on the perspectives of school managers and teachers in inclusive schools in the province of Huíla.

Adopting a qualitative and interpretative approach, the research employed a case study methodology conducted in three schools considered inclusive. Data were collected through 37 semi-structured interviews and analysed using content analysis supported by NVivo 15 software. The study is theoretically grounded in critical sociology of education, theories of justice and human rights, holistic perspectives on inclusive education, and public policy analysis, particularly regarding policy formulation and implementation.

The findings indicate that the challenges of implementing inclusive education stem from the intersection of a mass public school model marked by deep structural inequalities, highly centralized education policies, and persistent difficulties in realizing education as a fundamental human right. As a result, school inclusion tends to remain largely rhetorical, coexisting with individual and institutional efforts that, although relevant, are insufficient to promote systemic transformation. Overcoming these challenges requires an integrated, sustained, and context-sensitive approach that combines effective material investment, robust initial and continuous teacher training, active participation of educational stakeholders at all stages, continuous pedagogical supervision, and broad societal awareness of the principles of inclusive education.

Keywords: Implementation Challenges, Human Rights, Inclusive Education, Mass Public Schooling, Educational Policies.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS ii

AGRADECIMENTOS iii

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE iv

RESUMO v

ABSTRACT vi

INTRODUÇÃO 1

CAPÍTULO I – A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO TEÓRICO FUNDAMENTAL À ANÁLISE DA ESCOLA PÚBLICA 6

1.1. Breve Reflexão crítica sobre a Construção da Escola Pública de massas: Concretizações e Constrangimentos 6

1.1.1. Emergência da escola Pública de massas 6

1.1.2. Conceptualizações sobre escola pública de massas 10

1.1.3. Desafios impostos à organização escolar e aos agentes de educação 13

1.1.4. Constrangimentos e desafios da emergência da escola pública de massas 15

1.1.5. (Des)igualdade de sucesso 17

1.1.5.1. Teorias Explicativas e Clássicas sobre o (in)sucesso escolar 17

1.1.5.2. Conceptualizações sobre Insucesso Escolar 17

1.1.5.3. Teoria dos Dons 19

1.1.5.4. Teoria do *Handicap* Sociocultural ou Teoria dos Factores Socioeconómicos e Culturais do Insucesso Escolar 21

1.1.5.5. Teoria Socioinstitucional 25

1.1.5.6. Teorias da Reprodução 32

1.1.5.7. Teorias da Resistência 39

1.2. A Construção da Escola Pública de Massas em Angola 42

1.2.1. Breve Enquadramento da Educação anterior à presença Portuguesa em Angola 43

1.2.2. Ensino nas Missões: Alicerce para a Construção da Escola de Massas em Angola 46

1.2.3. Escolarização promovida pelo Estado Português durante a época colonial em Angola: um percurso caracterizado pela promoção da "portugalidade" 53

1.2.4. A Massificação do Ensino na Angola Independente: um percurso sinuoso na construção da escola de massas 68

1.2.4.1. Da Campanha Nacional de Alfabetização à aprovação da Lei nº 13/01 (1976 a 2001) 69

1.2.4.2. Da Lei nº13/01 à Lei nº17/16 (2001 a 2016) 90

1.2.4.3. De 2017 à Actualidade 100

CAPÍTULO II - JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA 117

2.1. Teorias da Justiça 118

2.1.1. Justiça como equidade 118

2.1.2. Justiça como Reconhecimento 129

2.1.2.1. Gramática moral dos conflitos sociais 130

2.1.2.2. Redistribuição e Reconhecimento 141

2.1.2.3. Justiça como paridade participativa 146

2.2. Direitos Humanos e Educação 150

2.2.1. Emergência, Conceptualização e Controvérsias em torno da universalidade dos direitos humanos 150

2.2.2. Educação como Direito Humano 157

2.2.3. Educação em Direitos Humanos 159

2.2.4. Actualidade da Educação como direito humano em Angola: do plano normativo à prática concreta 163

2.3. Meandros da Educação Inclusiva 172

2.3.1. Controvérsias acerca do conceito de educação inclusiva 173

2.3.2. Deficiência/Diferença 175

2.3.3. Educação Inclusiva 178

CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ANGOLA: PROCESSOS DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO 184

3.1. O processo de formulação de políticas de educação inclusiva em Angola 185

3.1.1. Transferência e difusão de políticas públicas: conceções 186

3.1.1.1. O processo de transferência da política de educação inclusiva em Angola 190

3.1.1.2. Legislação internacional e nacional que sustenta a educação inclusiva em Angola (2001 - 2023) 196

3.1.1.2.1. A educação especial e inclusiva em Angola: definições e objectivos 198

3.1.1.2.2. Público da educação especial e inclusiva em Angola 200

3.1.1.2.3. Necessidades educativas especiais (NEE) 203

3.1.1.2.4. Responsabilidades do Estado no processo de inclusão escolar em Angola 205

3.1.1.2.5. Formação dos agentes de educação para a educação inclusiva 208

3.1.1.2.6. Recursos e materiais pedagógicos específicos 210

3.2. Processo de implementação de políticas públicas: alguns modelos explicativos 212

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO 217

4.1. Determinação/Definição do Paradigma de Investigação 217

4.2. Definição e escolha do método 220

4.2.1. A seleção do(s) Caso(s) 222
4.3. Procedimentos Metodológicos 224
4.3.1. Procedimentos de Nível Teórico 224
4.3.1.1. Histórico: definição e aplicação 224
4.3.1.2. Dialético: definição e aplicação 224
4.3.2. Hipotético-dedutivo: enfoque nas hipóteses teórico-empíricas 225
4.3.3. Procedimentos de Nível Empírico 226
4.3.3.1. Análise documental: definição e aplicação 226
4.3.3.2. A entrevista como técnica principal de recolha de dados 227
4.4. Participantes da investigação 229
4.4.1. Caracterização dos Participantes no Estudo 230
4.4.2. Análise dos dados 234
4.4.2.1. A análise de conteúdo como principal técnica da análise dos dados 234
4.4.3. A exploração do material 238
4.5. Descrição e reflexão sobre o trabalho de campo 246
4.6. Ética do investigador no decorrer da realização das entrevistas e face à divulgação dos resultados da investigação 250
CAPÍTULO V – PESQUISA EMPÍRICA: A VOZ DOS ACTORES 254
5.1. Revisitando as categorias de análise decorrentes da legislação angolana 254
5.2. Contextualização da investigação: os actores sociais e educativos 255
5.2.1. Caracterização da organização escolar E 256
5.2.2. Caracterização da organização escolar M 258
5.2.3. Caracterização da organização escolar N 260
5.3. Apresentação e Interpretação dos Dados 263
5.3.1. Políticas Públicas de Educação Inclusiva 267
5.3.1.1. Conhecimento sobre políticas públicas de educação inclusiva 267
5.3.1.2. Processo de Estruturação/Formulação 272
5.3.1.3. Forma de Implementação 278
5.3.1.3.1. Organização das escolas face aos desafios da educação inclusiva 279
5.3.1.3.2. Forma de operacionalização da educação inclusiva 285
5.3.1.3.3. Supervisão e acompanhamento da operacionalização da educação inclusiva em Angola 287
5.3.1.4. Representações sobre o modelo de Escola Inclusiva em vigor em Angola 290
5.3.2. Perceções sobre Educação Inclusiva 294

5.3.2.1. Conceito de Educação Inclusiva 294
5.3.2.2. Público-alvo da Educação Inclusiva do ponto de vista dos entrevistados 298
5.3.2.3. Modelos de Professores percecionados 301
5.3.2.3.1. Professor Monocultural 301
5.3.2.3.2. Professor inter/multicultural e Intercultural-inclusivo 304
5.3.2.4. Efeitos dos anos de Serviço e Formação Pedagógica 307
5.3.3. Desafios da Implementação da Educação Inclusiva 312
5.3.3.1. Condições Humanas 312
5.3.3.2. Materiais Didáticos Específicos e Infraestruturas escolares 318
5.3.3.3. Elevado número de alunos por turma 322
5.3.3.4. A presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola 325
5.3.3.4.1. Relação entre alunos 326
5.3.3.4.2. Relação professor-alunos 329
5.3.3.5. Atitude dos Pais e Encarregados de Educação face ao processo de educação inclusiva 333
5.3.3.6. Atitude dos Gestores Escolares face ao processo da educação inclusiva 338
5.3.3.7. Práticas dos Professores 339
5.3.3.8. Acesso, Participação e Sucesso dos alunos 347
5.3.4. Necessidades Manifestadas 353
5.3.4.1. Formação de Professores 354
5.3.4.2. Professores de apoio com formação específica 359
5.3.4.3. Materiais Didáticos adequados 363
5.3.4.4. Redução do número de alunos nas turmas 365
5.3.4.5. Sensibilização da sociedade 366
5.3.4.6. Reformulação da Legislação 368
5.3.4.7. Fundamentação teórica na elaboração das políticas públicas 369
5.3.4.8. Orçamento para a educação inclusiva 371
5.3.4.9. Articulação intersectorial 374
REFLEXÕES FINAIS 379
LIMITAÇÕES DO ESTUDO 384
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 386
APÊNDICES 404
Apêndice 1 Guião de entrevistas aplicado aos professores 404
Apêndice 2 Guião de entrevista aplicado aos gestores escolares 407

Apêndice 3 Consentimento Informado 410
ANEXOS 412
Anexo 1 Credencial de Investigação 412
Anexo 2 Parecer Favorável da CEICSH 413
Anexo 3 Organograma do Sistema Educativo angolano 418

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: ***Ciclo das políticas públicas*** **.....185**

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: ***Variação anual do total de matrículas no ensino primário (1976-1985)*****.....79**

Gráfico 2: ***Sistema geral de categorias*****.....265**

Gráfico 3: ***Forma de implementação da educação inclusiva*** **.....293**

Gráfico 4: ***Percepções sobre educação inclusiva*****.....311**

Gráfico 5: ***Desafios da implementação da educação inclusiva*****.....353**

Gráfico 5: ***Necessidades manifestadas*****.....376**

Gráfico 6: ***Sistema geral de categorias*****.....377**

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1: ***Participação do Instututo Rodrigo Mendes na Formulação da Política (2015)*** **.....194**

Imagem 2: ***Grupos de participantes da investigação*****.....240**

Imagem 3: ***Sistema de categorias analíticas*****.....242**

Imagem 4: ***Identificação de ocorrências da expressão "educação inclusiva" nas entrevistas codificadas*****.....244**

Imagem 5: ***Nuvem de palavras*** **.....378**

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: ***Distribuição das matrículas nos diferentes níveis ao longo da década 1970-1980*****.....78**

Tabela 2: ***Taxas de escolarização por província em Angola (1990-19991)*****.....85**

Tabela 3: ***Evolução das matrículas na iniciação e no Ensino Primário (2001-2010)*****.....95**

Tabela 4: ***Evolução das matrículas no Ensino Primário (2011-2016)*** **.....96**

Tabela 5: ***Distribuição das matrículas por níveis de ensino*****.....104**

Tabela 6: ***Distribuição dos professores sem formação pedagógica por nível de ensino.*** **106**

Tabela 7: ***Composição dos participantes por género e função*****.....230**

Tabela 8: ***Caracterização etária dos participantes*** **.....231**

Tabela 9: ***Experiência na gestão e docência segundo anos de serviço*****.....232**

Tabela 10: ***Habilitações académicas dos participantes*****.....232**

Tabela 11: ***Instituições de formação inicial dos participantes*** **.....233**
Tabela 12: ***Alunos matriculados no ensino primário (escola E)*****.....256**
Tabela 13: ***Alunos matriculados no ensino primário (escola N)*** **.....260**

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: ***A tripartição de Hegel*****.....132**
Quadro 2: ***Estrutura de relações sociais de reconhecimento*** **.....138**
Quadro 3: ***Medidas governativas e actores envolvidos*****.....191**
Quadro 4: ***Público-alvo da educação inclusiva*** **.....201**
Quadro 5: ***Medidas normativas que regulam a formação docente para a inclusão escolar*** **.....209**
Quadro 6: ***Sistema de Categorização Construído*****.....237**
Quadro 7: ***Categorias e Sub-categorias e Sub-subcategorias de acordo a sua significância*** **.....245**
Quadro 8: ***Organização de equipamentos e serviços*****.....270**

SIGLAS E ABREVIATURAS DE MAIOR OCORRÊNCIA

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AEE – Atendimento Educativo Especializado

ANG – Angola

AP – acção pedagógica

AuP – autoridade pedagógica

BM – Banco Mundial

CIEd – Centro de Investigação em Educação

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidade e Saúde

CPLP – Comunidades dos Países de Língua Portuguesa

CNE – Comissão Nacional Eleitoral

CRA – Constituição da República de Angola

DH – Direitos Humanos

DIDU – Declaração dos Direitos Humanos do Islã

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

EDH – Educação para os Direitos Humanos

ENDH – Estratégia Nacional dos Direitos Humanos

FNLA – Frente Nacional de Libertação de Angola

GAP – Gabinete de Apoio Psicopedagógico

IBEP – Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População

INACUA – Inquérito Nacional sobre Adequação Curricular em Angola

INEE – Instituto Nacional de Educação Especial

INE – Instituto Nacional de Estatística

INIDE (Actual INADE) – Instituto Nacional de Avaliação e de Desenvolvimento da Educação

IRM – Instituto Rodrigues Mendes

ISCED – Instituto Superior de Ciências da Educação

LGA – Língua Gestual Angolana

LGBTI+ - abreviatura utilizada para designar lésbicas, gays, bissexuais, transgéneros e queer, com o sinal "+" para reconhecer as orientações sexuais ilimitadas e identidades de gênero usadas pelos membros dessa comunidade

MED – Ministério da Educação

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

NAI – Núcleo de Apoio à Inclusão

NEE – Necessidades Educativas Especiais

NU – Nações Unidas

OAA – Ordem dos Advogados de Angola

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS – Objectivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OUA – Organização da Unidade Africana

PALOPs – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PAT – Projeto Aprendizagem para Todos

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNEEOIE – Política Nacional da Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RNV – Relatório Nacional Voluntário

SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral

s.d. – sem data

SINPROF – Sindicato Nacional dos Professores de Angola

TP – trabalho pedagógico

Q.I – Quociente de Inteligência

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNFPA – Fundo das Nações Unidas para a População

UNICEF – Fundo das Nações para a Infância

UNITA – União Nacional para a Independência Total de Angola

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Pereira Padre e Dionísia Essenje, que deste tenra idade me incentivaram a enveredar pelos estudos e me fizeram compreender que o nosso "feitiço" é, e sempre será a formação. Cada conquista deste percurso tem a vossa marca, a vossa dedicação e o vosso amor.

À minha esposa, Helena Henriqueta Wongo, e aos meus filhos, Dionísia Padre, Zeferina Padre, Pereira Padre, Dinis Padre e Sebastião Padre. A vossa ausência foi a minha maior dor e, ao mesmo tempo, a minha maior força. Cada dia longe de vós foi vivido com o coração dividido, mas sempre guiado pela certeza de que este sacrifício é também vosso, e por vós tem sentido.

Aos meus irmãos biológicos e por afinidade, e aos meus sobrinhos que souberam esperar, compreender e carregar comigo o peso da minha prolongada ausência. Obrigado pelo amor silencioso, pela paciência e pela fé constante no meu regresso e na concretização deste sonho – especialmente tendo em conta as nossas origens socioeconómicas.

A todos aqueles que, directa ou indirectamente, colocaram uma "pedra no alicerce" desta tese – esta obra também vos pertence. Cada gesto, palavra, apoio e presença deixou marcas profundas neste percurso que hoje se materializa.

INTRODUÇÃO

A presente tese de Doutoramento tem como tema central **Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola: a perspectiva de gestores escolares e professores de escolas inclusivas da província da Huíla**. O estudo tem como principal objectivo conhecer e compreender os principais desafios associados ao processo de implementação da educação inclusiva, a partir das experiências, percepções e interpretações de profissionais directamente envolvidos na sua concretização no contexto escolar.

A emergência desta investigação decorre de motivações de natureza pessoal, académica e profissional. No plano académico, importa referir que, no âmbito do mestrado em Políticas Públicas, realizamos uma investigação centrada no processo que conduziu ao agendamento da Política Nacional da Educação Especial orientada para a Inclusão Escolar em Angola (doravante PNEEOIE). Tomando como referencial analítico o Modelo de Múltiplos Fluxos de John Kingdon, o estudo procurou identificar e analisar as relações estabelecidas entre diferentes actores no processo de transformação da condição em problema público, bem como as alternativas de acção disponíveis que influenciaram a redefinição das medidas governativas então em vigor (Padre, 2016). Os resultados dessa investigação evidenciaram que a influência de actores nacionais e internacionais, aliada a um novo contexto político, económico e social, foi determinante para o agendamento e a reformulação da PNEEOIE, tendo-se concluído que a ineficácia do modelo segregacionista anteriormente adoptado constituiu um factor central na reorientação da política para a inclusão escolar (Padre, 2016).

No plano profissional, após aproximadamente sete anos de exercício da docência nos diferentes subsistemas de ensino do sistema educativo angolano, e na sequência do trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado, o autor foi colocado no Gabinete Provincial da Educação da Huíla, mais concretamente no *Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, criado ao abrigo do Decreto Executivo Conjunto[1] n.º 144/16 de 7 de março. De acordo com o seu artigo n.º 2, estes serviços constituem-se como "serviços executivos do Instituto Nacional de Educação Especial e gozam de autonomia patrimonial e financeira"[2]. O exercício de funções neste órgão possibilitou um envolvimento directo em actividades de acompanhamento às escolas e às famílias, bem

[1] Entre os Ministérios da Administração do Território e da Educação. Que para além de criar o gabinete da Huíla, criou igualmente os das províncias do Bengo, Benguela, Bié, Cabinda, Cuanza-Norte, Cuanza-Sul, Cuando Cubango, Cunene, Huambo, Luanda, Lunda-Norte, Lunda-Sul, Moxico, Malanje, Namibe, Uíge e Zaire.

[2] Sendo o seu responsável "equiparado ao Chefe de Departamento nacional, nomeado pelo Governador Provincial, sob proposta do Instituto Nacional de Educação Especial".

como na organização e dinamização de acções de formação contínua dirigidas a diferentes agentes educativos em diversas organizações escolares da província da Huíla. Este percurso permitiu, ainda, a participação em eventos[3] de âmbito nacional e provincial, bem como o contacto directo com uma multiplicidade de situações educativas, o que nos permitiu um vasto conhecimento experiencial da realidade educativa na província da Huíla.

Entre as situações observadas, destaca-se a constatação de que, apesar da adopção formal de uma perspectiva inclusiva nos normativos oficiais, muitos actores no terreno – incluindo pessoas com deficiência, professores do ensino especial e do ensino regular, gestores escolares e outros profissionais – continuam a revelar posturas ambíguas e, por vezes, dissonantes face à orientação oficialmente assumida. Paralelamente, verifica-se que muitas famílias continuam a manter os filhos com deficiência ou outros condicionalismos fora da escola, seja por receio do estigma social, seja por desconfiança relativamente à capacidade do sistema educativo em responder adequadamente às suas necessidades. Outras famílias manifestam insatisfação face às respostas educativas oferecidas, enquanto a sociedade, de um modo geral, revela ainda um baixo nível de sensibilização[4] para a problemática da educação inclusiva.

Esta inquietação foi aprofundada durante a experiência de leccionação da unidade curricular de Sociologia da Educação em cursos de licenciatura em Ciências da Educação no Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla (doravante ISCED-Huíla). O contacto com os estudantes e os debates teóricos suscitaram novas interpelações, reforçando a necessidade de aprofundar a reflexão sobre os desafios da educação inclusiva em Angola. Foi neste contexto que se intensificou a leitura crítica da produção teórica existente, reconhecendo-se a complexidade e a densidade analítica que este campo de estudo exige. Importa sublinhar que a presente investigação se desenvolve a partir de um espaço geográfico e social que não corresponde ao centro tradicional das decisões políticas, económicas e culturais do país – a província de Luanda, – optando-se deliberadamente por uma abordagem situada na província da Huíla.

Angola, não obstante o seu percurso histórico marcado por cerca de cinco séculos de colonização, por quase três décadas de guerra civil e por fragilidades estruturais na definição de prioridades durante períodos de crescimento económico, aprovou e ratificou um conjunto significativo de instrumentos em

[3] Neste contexto, participei em acções de formação e eventos científicos relevantes, destacando-se a Formação de Formadores para a Implementação da Política Nacional da Educação Especial (1ª Fase), realizada entre 27 de novembro e 1 de dezembro de 2017, bem como o workshop o "*Desafios do Neuro Desenvolvimento em Angola*, realizado em 2022, em co-organização com os Gabinetes Provinciais da Saúde e da Educação da Huíla, que contribuíram para um maior aprofundamento da compreensão da situação da educação inclusiva no contexto em estudo.

[4] A necessidade de sensibilização e apropriação das políticas educativas tem sido amplamente discutida na literatura especializada, sendo destaca por diversos autores (Freitas, 2006; Barroso, 2006; Correia, 2008; Casa-Nova, 2011; Mugambi, 2017).

matéria de direitos humanos (doravante DH) e direito à educação. Para além da Constituição da República de Angola (2010) e de diversa legislação subsequente, a Declaração de Salamanca (1994) assumiu particular relevância na orientação das políticas públicas de educação inclusiva no país, influenciando iniciativas como o *Projeto 534/ANG/10: Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis* e o *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola (2007-2015)*. À luz da Declaração de Salamanca (1994) defendeu-se que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir sociedades inclusivas e alcançar a educação para todos, sublinhando-se ainda a importância da escolarização das crianças em ambientes educativos comuns (ou seja, a construção de uma escola compreensiva, que engloba a totalidade de actores constituintes da sociedade angolana). Apesar destes compromissos, a concretização efectiva da educação inclusiva, enquanto direito humano emergente (Rodrigues, 2015), tem sido marcada por uma certa letargia, tando a nível global como nacional, o que conduziu à realização de novos eventos internacionais e à produção de documentos orientadores adicionais. Em Angola, após a emergência da educação especial formalizada pela circular nº 56/79 de 19 de outubro do Ministério da Educação, foi o Decreto Presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto, que aprovou a PNEEOIE, orientando formalmente o sistema educativo angolano para a educação inclusiva. Todavia, passados oito anos desde a sua aprovação, a realidade evidencia a persistência de múltiplos desafios que importa conhecer, analisar e problematizar.

O objecto de estudo construído para a tese de doutoramento que agora se apresenta deriva de toda esta trajectória pessoal, académica e profissional e da interpelação teórica e prática que a construção de uma escola pública inclusiva nos colocou e coloca.

Neste sentido, a presente tese estrutura-se em cinco capítulos. O *primeiro capítulo*, dedicado à Sociologia da Educação, resulta da nossa necessidade de conhecer diferentes perspectivas analíticas e diferentes estudos relativos à construção da escola pública de massas abordando, de forma necessariamente incompleta, a construção da escola pública de massas, culminando numa discussão das principais teorias explicativas do (in)sucesso escolar, entendidas como consequência desse processo. Dando seguimento à reflexão teórica, analisa-se posteriormente a construção da escola pública de massas em Angola, desde o período colonial até à actualidade, refletindo-se sobre as suas implicações na consolidação da educação inclusiva.

O *segundo capítulo* centra-se nas perspectivas teóricas da justiça, com destaque para John Rawls, Michael Walzer, Alex Honneth e Nancy Fraser, incluindo as críticas de Iris Marion Young à teoria

bidimensional de justiça inicialmente proposta por Fraser. Na segunda parte, o capítulo aborda os DH e a educação, discutindo-se a sua conceptualização, as controvérsias em torno da universalidade e a relação entre educação e exercício pleno dos direitos fundamentais, com particular enfoque no contexto angolano. Neste, as perspectivas teóricas de autores como Carlos Estêvão, Maria José Casa-Nova, Boaventura de Sousa Santos, entre outros, constituíram-se em referências centrais para a problematização crítica desenvolvida.

O *terceiro capítulo* dedica-se à análise das Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Angola, incidindo sobre os processos de formulação e implementação de políticas, bem como sobre os mecanismos de transferência e difusão de políticas neste domínio. O capítulo contempla, ainda, a análise da legislação internacional e nacional produzida no período compreendido entre 2001 e 2023, que sustenta e enquadra a educação inclusiva no contexto angolano. A partir da análise destes diplomas, foram construídas categorias pré-estruturadas e emergentes, que permitiram compreender as orientações normativas, as continuidades e as tensões presentes nas políticas de educação inclusiva. O capítulo termina com a discussão de diferentes modelos explicativos do processo de implementação de políticas públicas, considerados pertinentes para a interpretação dos desafios identificados no contexto estudado.

O *capítulo quarto* descreve o percurso metodológico da investigação, apresentando a inserção paradigmática que orienta o estudo, a opção metodológica adoptada e os procedimentos metodológicos mobilizados face ao objeto de investigação. O capítulo contempla ainda a caracterização dos participantes do estudo, as reflexões decorrentes do trabalho de campo, bem como as questões éticas que orientaram todo o processo investigativo.

Por fim, o *quinto capítulo* apresenta a pesquisa empírica, centrada na voz dos actores do terreno, a partir da análise de entrevistas semiestruturadas realizadas. A discussão dos dados organiza-se em torno de quatro categorias principais: (a) *Políticas Públicas de Educação Inclusiva*, (b) *Perceções sobre Educação Inclusiva*, (c) *Desafios da Implementação da Educação Inclusiva* e (d) *Necessidades Manifestadas*. Destaca-se, ainda, duas categorias conceptuais emergentes: "Inclusão escolar retórica" e "Inclusão escolar do asfalto" – que permitem uma leitura crítica e interpretativa das formas através das quais a educação inclusiva tem sido experienciada e operacionalizada no contexto investigado.

A tese termina com algumas reflexões finais que mais não pretendem ser do que o nosso olhar sobre o contexto estudado e os desafios que permanecem para que a construção de uma escola inclusiva em Angola seja mais do que um conjunto bem intencionado de normativos emanados centralmente e desligados dos problemas locais. Subsequentemente, são apresentadas as principais limitações do

estudo, explicitando os constrangimentos metodológicos, empíricos e contextuais que acompanharam o processo investigativo, bem como os seus efeitos na interpretação e alcance dos resultados.

CAPÍTULO I – A SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO COMO CAMPO TEÓRICO FUNDAMENTAL À ANÁLISE DA ESCOLA PÚBLICA

Introdução

O presente capítulo tem por objetivo evidenciar um percurso embrionário do autor no campo da sociologia da educação no que à construção da escola pública de massas diz respeito. A necessidade de construção deste percurso deve-se ao facto de a construção da escola pública de massas em Angola ser ainda incipiente e algo paradoxal: ao mesmo tempo que procura construir uma escola pública de massas que inclua as crianças e jovens com algum tipo de deficiência, deixa ainda largos segmentos da sua população sem possibilidade de acesso à escolarização básica por falta de recursos materiais, estruturais, financeiros e humanos.

Neste sentido, o capítulo organiza-se em duas partes: a primeira aborda, de forma holística e necessariamente parcelar, o processo de construção da escola pública de massas, concluindo com uma discussão sobre as principais teorias explicativas do (in)sucesso escolar, enquanto consequência da emergência da escola pública de massas. A segunda parte dedica-se à análise sumária da construção da escola pública de massas em Angola, desde o período da presença portuguesa até à actualidade.

1.1. Breve Reflexão crítica sobre a Construção da Escola Pública de massas: Concretizações e Constrangimentos

Tendo em conta que a construção da escola pública de massas implica a construção de uma educação inclusiva, considerou-se fundamental iniciar a discussão deste primeiro capítulo pelos meandros do processo da construção da escola pública de massas, particularmente no que se refere às questões do acesso e do sucesso escolar.

1.1.1. Emergência da escola Pública de massas

A escolarização de diferentes estratos sociais e grupos étnicos, isto é, de indivíduos em condições socioeconómicas diferentes, culturas, de géneros e, em muitos casos, de "raças" e pertença etnolinguística diferentes, nem sempre foi concretizada ou disponibilizada nos mesmos espaços

escolares. Além disso, nem todos tiveram (ou têm) possibilidades de usufruir desse direito, realidade que ainda se verifica em grande parte dos países do mundo.[5]

> Nem sempre foi assim. Durante muito tempo, certos grupos sociais situados no escalão inferior da estrutura social, viram dificultado o seu acesso à educação escolar. A sua representação no sistema educativo, para além de numericamente pouco significativa, limitava-se, para a esmagadora maioria, à escolarização elementar (C. A. Gomes, 1987a, p. 169).

Outrossim, tendo em conta as singularidades históricas, políticas, sociais e económicas de cada país, este processo não ocorreu da mesma forma nos diversos espaços geográficos e sociais do mundo. Daí que, para o contexto europeu, se reconheça que a "escola de massas não foi criada ao mesmo tempo nos vários países" (Araújo, 1996, p. 164). A este propósito, Teodoro (2001a) salienta que, no "mundo ocidental, a sua emergência tem sido apontada desde os finais do século XVIII" (p. 99). Esta perspectiva é igualmente partilhada por Araújo (1996) que, com base em autores como Green (1990) e Ramirez e Boli (1987), apresenta uma análise que evidencia como determinados países foram mais precoces na implementação da escola pública de massas do que outros. Mesmo no contexto europeu, não se trata de um fenómeno antigo, visto que representa um "fenómeno global deste nosso mundo moderno, mas que apresentou diferentes ritmos de desenvolvimento nos diferentes espaços geo-políticos e económicos" (Teodoro, 2001a, p.100).

No caso de Portugal, país com consideráveis ligações históricas a Angola, o referencial teórico analisado confirma que a democratização escolar, entendida como a extensão da escolaridade obrigatória a estratos sociais e grupos étnicos que, tradicionalmente, não tinham acesso à escola (até então marcada por um carácter elitista) teve início no final do século XVIII. Em 1772, por iniciativa de Marquês de Pombal, foram criadas as escolas para «*ler, escrever e contar*» destinadas aos filhos (rapazes) de artesãos urbanos[6]. Este processo prosseguiu em 1790, com a criação das escolas para raparigas, que, todavia, apenas entrariam em funcionamento em 1815. Nos anos 1835 e 1836, a escolaridade obrigatória foi formalmente declarada, e em 1844, uma nova reforma reiterou a intenção do Estado em consolidar o ensino obrigatório e institucionalizar a educação feminina como uma «educação especializada». Já em 1870 e 1878, inscreveu-se de forma mais clara o princípio da escola pública de massas, agora destinada a rapazes e raparigas. Contudo, à semelhança de muitos outros países,

[5] Como ficou visível na necessidade de englobar a "Educação de Qualidade" como um dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável propostos pela ONU e adotados em setembro de 2015 como parte da Agenda 2030.

[6] Portugal foi um dos primeiros países – concretamente o quarto a nível mundial – a consagrar o princípio da escolaridade obrigatória na sua ordem jurídica interna. Todavia, o que foi plasmado na lei só veio a ter plena expressão prática cerca de cento e vinte anos depois. Esta discrepância ajuda a compreender, por exemplo, o título do artigo clássico de Araújo (1996), "*Precocidade e Retórica na construção da Escola de Massas em Portugal*", bem como da expressão "*carácter retórico do processo de construção de uma escola para todos*".

Portugal continua ainda em processo de construção no que respeita ao sucesso[7] escolar, não obstante os avanços alcançados em matéria de acesso.

Na literatura sobre a construção da escola pública de massas são apontadas diversas perspectivas teóricas que procuram explicar a sua emergência, designadamente: a "perspectiva de Bowls e Gentis (1976), centrada na acumulação do capital"; a "teoria de Archer (1984), com ênfase na interação entre grupos em conflito"; e a teoria da unidade nacional, segundo a qual a "escola de massas constitui-se em recurso de construção da unidade política que os Estados-Nações utilizaram em determinados momentos conjunturais da sua história" (Araújo, 1996, p. 165). Relativamente ao papel desempenhado pelos Estados neste processo, Afonso (1999), interpretando Ramirez, afirma que a "nível mundial o Estado-nação vem sendo a forma de organização política preferida desde o século XVIII e a escola de massas é indiscutivelmente um dos seus projectos mais característicos" (p. 6). O mesmo autor acrescenta que "pode mesmo dizer-se que a construção dos modernos Estados-Nação não prescinde da contribuição da educação escolar na medida em que esta se assume como o lugar privilegiado para a transmissão (e legitimação) de um projecto societal integrador" (Afonso, 1999, p. 6).

A respeito da emergência da escola pública de massas, Pires (1988, p.29) observa que foram as "ideias económicas, mais que as políticas, que sobretudo, a partir da década de 50, conduziram à formulação da relação causal educação-desenvolvimento económico [...]. Assistiu-se assim a uma expansão escolar por toda Europa, coincidente com o crescimento económico". Este autor, já no início do século XXI afirmou que "desde o advento do industrialismo que apareceu a necessidade de uma educação de massas a fim de que, através de uma instituição especializada, a escola pudesse efectuar uma socialização para a nova organização económica e [...] a nova organização social" (Pires, 2000, p. 138). Esta perspectiva foi também anteriormente sustentada por Pinto (1995, p.38) ao afirmar que "terão sido [...] a concorrência internacional e a expansão económica dos anos 50 que vieram criar condições acrescidas para que se operacionalizasse medidas promotoras da democratização do ensino"[8]. Deste modo, a emergência da escola pública de massas surge associada à necessidade de formação de mão de obra, capaz de responder aos desafios da industrialização emergente e, consequentemente, de contribuir para o desenvolvimento económico.

> a educação escolar, na sua forma de "escola para todos", quase que se universalizou e se tornou a pedra-de-toque dos discursos sobre o próprio desenvolvimento nacional. A equação mais

[7] (Ver. Afonso, 1999; Araújo, 1996; Casa-Nova, 2008, 2018; Teodoro 2001a).
[8] (Ver. também em Stoer e Araújo, 2000).

> educação igual a mais desenvolvimento [...] acaba por ser a chave de interpretação da importância dada pelos diferentes Estados aos seus sistemas educativos (Magalhães & Stoer, 2006, p. 29).

Na mesma linha de pensamento, Sebastião (2009), na discussão teórico-conceptual que desenvolve sobre o "desenvolvimento do fenómeno escolar pela Sociologia" refere que,

> O período histórico vivido no pós-Segunda Guerra Mundial constituiu um momento particular, já que o forte crescimento económico impulsionado pela reconstrução do pós-guerra [...] foi apoiado num conjunto de decisões políticas de formar mais trabalhadores em níveis de qualificações e competências mais exigentes. A massificação da educação consolida-se deste modo fundada no crescimento económico e no desejo de integração (p. 28).

Dentro das perspectivas analíticas que procuram explicar a emergência da escola pública de massas, Araújo (1996), interpretando Soysal e Strang (1989) afirma o seguinte:

> Ao analisarem os diversos processos de emergência da escola de massas e da educação pública em vários países, distinguiram três processos distintos: «formas estatais de construção da educação»; «formas societais de construção da educação»; e «construção retórica da educação» (Araújo, 1996, p. 167).

A este propósito, uma análise semelhante é apresentada por Teodoro (2001a) que, distingue três grupos de países quanto à forma como se estruturou a escolarização de massas. Para o primeiro grupo de países (como a Noruega, a Prússia ou a Suécia), o autor identifica uma *construção estatal da educação*, caracterizada por alianças formais entre o Estado e uma Igreja Nacional. No segundo, abrangendo países como a França, a Holanda e a Suíça, a expansão da educação resultou do impulso da sociedade civil, tratando-se de uma *construção societal da educação*. Por fim, no terceiro grupo, constituído pelos países da Europa do Sul (especificamente a Grécia, a Itália, Portugal e Espanha), apesar da promulgação precoce de leis que instituíram a escolaridade obrigatória, a fragilidade organizacional dos Estados impediu que tais leis tivessem um impacto efectivo no aumento das taxas de escolarização. Este modelo foi, por isso, designado como *construção retórica da educação*. É neste enquadramento que Araújo atribuiu ao seu artigo clássico o título de "Precocidade e Retórica na construção da Escola de Massas

em Portugal", tese que viria a ser reafirmada por autores, como Afonso (1999) e o próprio Teodoro (2001a).

Pode-se afirmar que a emergência da escola pública de massas, sobretudo no espaço europeu, não ocorreu de forma simultânea em todos os países. Contudo, o século XVIII é frequentemente considerado um marco referencial para o início deste processo na generalidade das nações europeias. Diversas teorias foram desenvolvidas com o intuito de explicar a génese da escola pública de massas: algumas destacam os factores económicos, outras salientam o papel determinante dos Estados e, há ainda aquelas que sublinham a importância das organizações da sociedade civil. Este percurso permitiu que, gradualmente, "nas escolas, se [encontrassem], lado a lado, crianças e jovens pertencentes a várias classes sociais bem como [...] estudantes provenientes de diversos grupos étnicos", como referiu C. A. Gomes (1987a, p. 169). Neste sentido Stoer e Cortesão (1999, p.17) observam que,

> Públicos nunca antes escolarizados, ou de muito baixo índice de escolarização, começaram a ter uma presença significativa nas escolas. Alunos provenientes de classes sociais desfavorecidas, de meios rurais, de zonas suburbanas, de zonas piscatórias [e não só], começam progressivamente a constituir uma parte importante do público discente.

Como se pode perceber, pelo menos no plano teórico, começaram a operar-se profundas transformações que visavam romper com um ensino de cariz tradicionalmente elitista. Desta feita, face a esta nova realidade decorrente da emergência da escola pública de massas, apresentam-se seguidamente algumas conceptualizações sobre escola pública de massas e a que categorias sociais de alunos objectivou atender.

1.1.2. Conceptualizações sobre escola pública de massas

A escola pública de massas afigura-se como o oposto de uma escola elitista, selectiva, segregadora, tradicionalmente destinada a um grupo restrito de alunos considerados "predestinados". Tal modelo levava (e por vezes, ainda leva), à exclusão de uma diversidade de indivíduos que não se enquadravam nos perfis socioeconómicos e culturais dos "elegíveis" da escola elitista. Neste sentido, Formosinho (1992, p.24) considerou que

> o ensino de massas representa uma intenção de criar e desenvolver um ensino universal, destinado a uma variedade muito grande de indivíduos e grupos sociais, implicando a ideia de que este ensino pode ser conseguido e sucedido e que, para isso, requer a construção de um modelo com capacidade a estas condições.

Trata-se, pois, da defesa de que, perante um público de alunos cada vez mais diverso e heterogéneo, a escola precisa de reformular o seu modelo educativo. A população discente e docente tornou-se "mais heterogénea, [...] mais complexa organizacionalmente e mais diferenciada do ponto de vista da qualificação, capacidade e empenhamento dos seus professores" (p.24). Nesta perspectiva, Bourdieu e Champagne (1999) referindo-se ao sistema de ensino francês, destacam como mudança significativa a "entrada no jogo escolar de categorias sociais que, até então, se consideravam ou estavam praticamente excluídas da escola, como os pequenos comerciantes, os artesãos, os agricultores e mesmo os operários da indústria" (p. 220). A este respeito, Araújo (1996), já havia reafirmado o carácter universal da escola pública de massas, bem como a necessidade de ser direcionada a um público discente cada vez mais diversificado, definindo-a nos seguintes termos:

> O conceito de escola de massas é [...] usado para referir a intervenção do Estado na educação escolar; tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo um conjunto de processos variados, que incluem a declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão, definição de currículos, formação do pessoal docente, entre outros (p. 162).

Assim, a autora realça o papel do Estado como provedor, sublinhando a importância da laicidade, gratuitidade e obrigatoriedade, bem como a criação de condições estruturais para abarcar a totalidade dos actores no sistema educativo. Esta concepção é igualmente sustentada por Afonso (1999), ao afirmar:

> quando se fala de escola de massas, na acepção corrente, pensamos essencialmente numa escolaridade universal e aberta a uma grande diversidade cultural e social de alunos – e nessa medida, representamo-la como uma organização de ensino formal muito diferente daquelas que, em determinadas situações históricas, se destinavam exclusivamente a supostas elites sociais ou a grupos sociais específicos (p.5).

É, pois, consensual, neste referencial teórico, que a escola pública de massas deve ser universal, gratuita, laica e atenta à diversidade dos alunos, sendo necessária a intervenção activa do Estado para garantir a sua eficácia. Contudo, esta diversidade crescente implica também desafios pedagógicos significativos. Como refere Formosinho (1992, p.25):

> Há crianças e adolescentes das várias posições sociais e de origem rural, suburbana e urbana; isto implica uma grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados. Mas tal diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projectos de vida" (Formosinho, 1992, p.25).

Esta realidade remete para a importância de distinguir o que Iturra (1990) designa por "currículo local" e "currículo nacional". Isto é, estamos em presença de uma escola heterogénea do ponto de vista da composição discente, cada um possuindo a sua socialização familiar, com motivações e interesses diversificados que se confrontam com uma nova cultura dominante no contexto escolar, ocasionando assim uma série de (des)encontros entre universos culturais e sociais diferenciados: os da escola e os das famílias. Assim,

> perante populações discentes, que explosivamente se diversificam, a escola continuava obstinadamente a oferecer propostas inalteradas de actividades de ensino/aprendizagem. Continuava além disso a orientar-se pelos mesmos regulamentos, a exigir as mesmas normas de conduta. Os conflitos daqui decorrentes foram-se tornando cada vez mais evidentes, mais agudos, mais difíceis de resolver (Stoer & Cortesão, 1999, p. 19).

Esta postura da escola de não reinvenção, presa na tradição do que comummente tem sido feito, mesmo com uma nova procura e novos desafios, originou uma certa crise na educação, derivada "essencialmente, do facto de se ter passado de um ensino de poucos para um ensino de muitos. De um ensino destinado a uma elite para um ensino de massas. Esta passagem está, porém, carregada de contradições", como refere Pires (1988, p.28). Com efeito, a escola pública de massas, ao ampliar o acesso, trouxe novos desafios que exigem respostas pedagógicas, curriculares e organizacionais inovadoras, capazes de dar conta da complexidade e diversidade que hoje caracteriza os contextos escolares.

1.1.3. Desafios impostos à organização escolar e aos agentes de educação

Face às transformações provocadas pelo advento da escola pública de massas, consubstanciadas essencialmente no crescimento em quantidade e diversidade de alunos, as escolas, os professores e o próprio sistema educativo foram confrontados com novas realidades. Estas, em grande medida, colocaram em causa práticas pedagógicas tradicionais e exigiram a adopção de novos modelos de intervenção. Como assinala Formosinho (1987, p.146) a "generalização do ensino a todas as classes sociais e a expansão da escolaridade pelo aumento de anos de escolaridade obrigatória obrigaram a escola a adaptar-se a uma situação de ensino de massas". Nesta perspectiva, cinco anos mais tarde, o autor acrescenta que a obrigatoriedade escolar, resultante da nova dinâmica social, aumentou consideravelmente a população discente, exigindo por sua vez um aumento "rápido e expedito, [...] [do] corpo docente" (p.26). A este respeito, Stoer e Cortesão (1999, p.16) sublinham que a escola

> tem vindo a ser confrontada não só com um número crescente, mas também com um leque cada vez mais diferenciado de alunos. Face ao fenómeno do progressivo aumento do número dessas crianças, de adolescentes e jovens que se escolarizavam, esta instituição foi recorrendo a estratégias de estruturação de espaço e ao estabelecimento de regras de organização do seu funcionamento que tornaram possível a poucos professores atender, simultaneamente, a muitos alunos.

Neste contexto, a figura do professor assume um papel crucial nos processos de transformação do sistema educativo, sendo-lhe atribuídas tarefas para as quais, muitas vezes, não se encontra devidamente preparado aquando da implementação dessas mudanças. O advento da escola pública de massas, como uma nova realidade impôs à classe profissional docente um conjunto de novos desafios, daí a problematização feita por C.A. Gomes (1987a) quando questionou:

> em que medida [...] os profissionais do ensino estão preparados para enfrentar, humana e pedagogicamente, certos problemas da escola de massas, como os ligados a multiculturalidade, conflitos de valores e de modelos de socialização, sub-culturas juvenis de oposição à escola, ensino colectivo em turmas de composição social heterogénea" (p. 178).

Sobre este aspecto Stoer e Cortesão (1999) referem que muitos professores, ao não saberem lidar com as diferenças ou ao não as reconhecerem, acabam por desenvolver um certo *daltonismo cultural*, isto é, uma postura de insensibilidade perante a "heterogeneidade, ao «arco-íris de culturas» que têm nas mãos quando trabalha com os seus alunos na escola" (p.21). Estes professores tendem a ver os alunos como "todos idênticos, com interesses, saberes e necessidades semelhantes, não pensando que haja necessidade de diferenciar o currículo" (p. 21). Deste ponto de vista, percebe-se que se trata da mesma perspectiva que já havia sido referenciada por Formosinho (1987), ao argumentar que "esta massificação do ensino teve como consequência, pelo menos transitoriamente, a uniformização e padronização da organização pedagógica da escola" (p.146). Nessa linha, Martins e Cabral (1991, p.15) assinalam que a escola democrática ao perspectivar ser "lugar de uniformização, introduz currículos universais, conotados com um perfil médio de aluno e privilegiando um saber clássico, geral e enciclopédico [...] propõe objectivos pouco pragmáticos, tendo em conta as realidades diferenciadas que são os alunos que a frequentam".

Assim, as perspectivas anteriormente descritas, caracterizadas pela tendência à uniformização, padronização e ignorância face à diversidade de discentes podem levar os docentes a privilegiar, em muitos casos, ao que Formosinho (1991) designou por *currículo uniforme pronto a vestir de tamanho único*. Este autor referiu que,

> O currículo uniforme implica uma pedagogia tendencialmente uniforme. Mas a realidade é diversa [...] os professores são diferentes, as escolas são diferentes. Os alunos médios e os professores médios não existem. Há alunos com educações informais diferentes que se reflectem, diferentemente, na educação escolar" (p. 46).

Martins e Cabrita (1991) reforçam esta visão ao destacar que "currículos iguais obrigam ao uso de iguais pedagogias e preveem uniformidade nas exigências, nos resultados, nos comportamentos, na linguagem, no saber, na extensão dos programas, dos tempos de transmissão de conhecimentos e dos períodos de avaliação" (p.15). Neste contexto, tornar-se imperativa a formação dos professores para a escola pública de massas pensada numa perspectiva inter/multicultural, tal como defendido por Stoer e Cortesão (1999, p.20), considerando-os profissionais indispensáveis para o "aprofundamento do espaço democrático da Escola para Todos".

Em suma, sustenta-se a necessidade da reinvenção não apenas do professor e da escola, como também de todo sistema educativo, sobretudo na forma como são mobilizadas sinergias para lidar com a

diversidade discente que hoje marca o quotidiano da organização escolar decorrente da emergência da escola pública de massas. Isso implica redefinir o papel dos principais actores, directos e indirectos, no processo de democratização escolar e de efectiva inclusão educativa.

1.1.4. Constrangimentos e desafios da emergência da escola pública de massas

O advento da escola pública de massas produziu um conjunto de constrangimentos e desafios aos sistemas educativos, afectando-os de forma transversal.

> À entrada em massa de alunos, social e culturalmente muito heterogéneos, não foi dada resposta nem quantitativa nem qualitativa por parte dos sistemas de ensino; criou-se a ideia de que a educação era um bem essencial à melhoria das condições de vida individual e colectiva, [...], sendo que a sua não realização conduziu a um aumento do nível das frustrações; a "escola unificada", entendida como a unificação de dois saberes, o intelectual e o prático, não resultou [...]. Assim, duma escola unificada e democrática que se pretendia surgiu uma escola selectiva e elitista (Pires, 1988, p. 34).

É como se tivesse sido reforçado de forma subtil o modelo elitista, em vez de ser contrariado com a emergência da escola pública de massas, uma vez que muitas expectativas se consideraram goradas, como a conciliação entre o saber intelectual e o prático, o não reconhecimento da diversidade de alunos na turma, a prevalência de práticas homogeneizadoras, bem como as persistentes dificuldades em termos de uma mobilidade social ascendente, através da escola, que ainda se faziam sentir. Sobre o assunto, Bourdieu e Champagne (1992) afirmaram que a instituição escolar passou a ser perspectivada tanto pelas famílias, como pelos próprios alunos "como um engodo, fonte de uma imensa decepção colectiva: essa espécie de terra prometida, semelhante ao horizonte, que recua na medida em que se avança em sua direção" (p.221). Conclusão a que também chegou Dubet (2004), no artigo que intitula "*O que é uma escola justa*", onde entre outros aspectos refere que, embora se tenha registado um crescimento no número de alunos as diferenças entre os grupos não foram reduzidas, razão pela qual

defendeu que era necessário reconhecer claramente que este modelo gerou decepção (p. 542), ou por mais justa que seja a escola actual, ela é menos justa do que o prometido[9].

A respeito das perspectivas analíticas que colocam em causa a não concretização da escola pública de massas passados mais de dois séculos da sua emergência, Sebastião (2009) faz a seguinte reflexão: "a novidade da quase universalização da escolaridade básica [...] tem dado origem a uma vaga de críticas ao sistema educativo, genericamente centradas na ideia de uma profunda degradação do ensino público e no decréscimo *evidente* das capacidades e competências dos alunos alvos da formação" (p. 123).

Canário (2000) refere que a massificação do ensino, sem a consequente melhoria das condições de vida dos seus utentes provocou à "passagem de uma procura optimista da educação para uma procura desencantada" (p.127). Efectivamente, se por um lado o crescimento das taxas de escolarização resultou num aumento das oportunidades sociais, decorrentes das mudanças estruturais e da "elevação dos níveis de expectativas quanto aos ganhos possíveis com o investimento escolar" (Sebastião, 2009, p.125), por outro, verificou-se um crescente "desfasamento gradual entre a procura crescente de educação e a diminuição ou transferência para outras áreas das oportunidades disponíveis"(p.125), repercutindo-se numa crescente "desvalorização de diplomas", como apontam autores como Stoer (1986), Canário (2000), Dubet (2008), Van Zantem (2005, 2010), Derouet (2002, 2010) entre outros.

Esta análise evidencia que o campo em questão não está isento de um debate teórico plural, e que, como muitas das mudanças que se operam nos sistemas educativos, está em constante construção e reconstrução. É neste enquadramento que se insere o ponto de vista de Casa-Nova (2018, p.93), ao afirmar que o "acesso *à* e a apropriação *da* escola pelos diferentes actores sociais não foi/é uma realidade sincrética, mas um processo prolongado no tempo e ainda em construção" (Casa-Nova, 2018, p. 93).

Assim, como anteriormente referido, embora a democratização do acesso à escola tenha permitido o ingresso de um número mais elevado e mais diverso de alunos, as experiências vividas no interior da organização escolar nem sempre correspondem às expectativas. Tais circunstâncias podem ter contribuído para o (in)sucesso escolar, tornando evidente que o simples sucesso não garante a efectivação de uma escola verdadeiramente justa, equitativa e inclusiva.

[9] Entrevista concedida por François Dubet, disponível em https://ateliedehumanidades.com/2021/04/22/entrevista-com-francois-dubet/?utm_source=chatgpt.com consultada em 29 de outubro de 2025.

1.1.5. (Des)igualdade de sucesso

1.1.5.1. Teorias Explicativas e Clássicas sobre o (in)sucesso escolar

Não sendo o (in)sucesso escolar objecto central da presente investigação, a sua análise revela-se pertinente, uma vez que constitui uma das principais consequências da emergência da escola pública de massas. Assim, considerou-se fundamental abordar a sua conceptualização, as principais teorias explicativas que o sustentam, bem como as práticas pedagógicas propostas por diversos autores com vista à sua redução.

1.1.5.2. Conceptualizações sobre Insucesso Escolar

Com o fim da segunda guerra mundial, muitos governos, através dos respectivos sistemas educativos, procuraram redefinir as suas políticas públicas de educação, abandonando modelos marcados por uma forte selectividade social, em favor de uma expansão educativa dirigida a outras categorias sociais de indivíduos. No entanto, esta abertura não foi acompanhada por mudanças estruturais e pedagógicas, necessárias à especificidade do processo de ensino-aprendizagem. Assim, a expansão do acesso à escola, não gerou os efeitos previstos, resultando, antes, em situações problemáticas como o absentismo, o insucesso, a reprovação constante e, nos casos mais graves, o abandono escolar.

Sebastião (2009) considerou que a democratização iniciada no final dos anos 50 do século XX "trouxe para os sistemas educativos [...] dos países industrializados um número cada vez mais elevado de alunos de origem social mais baixa, tendo-se progressivamente constatado a existência de taxas elevadas de reprovação" (p. 58). Muitos destes alunos, embora integrados na escola como consequência das políticas de democratização, passaram a ser perspectivados como *clientes não ideais*[10], por não possuírem recursos sociais, culturais e económicos considerados necessários para *suportar* o processo de escolarização. Esta condição *empurrava* para o insucesso escolar uma legião de alunos ou penalizava aqueles que não possuíam as condições que eram requeridas para poder *corresponder às exigências e expectativas* de uma escola que, embora assente num novo paradigma, se demorava em transferir para a prática, do ponto de vistas de acções pedagógicas, a perspectiva educativa que acabava de emergir. Como referiram Stoer e Cortesão (1999),

[10] Realce nosso.

> a escola, no âmbito do seu funcionamento regulador, penalizava o não conformismo, ou mesmo o afrontamento explícito do interdito, recorrendo a regras disciplinares [...] geria penalizando, através da avaliação, a dificuldade ou a incapacidade de atingir os níveis de aprendizagem impostos, bem como o desinteresse pelo que o currículo oficial considera importante adquirir. Em consequência, foram-se agravando as já conhecidas situações de insucesso, bem como o abandono e, portanto, mesmo o não cumprimento da escolaridade obrigatória (p.19).

Esta realidade gerou uma percepção crescente de decepção e frustração, já que muitas das expectativas colocadas na escola pública de massas não se concretizaram. A ausência de uma verdadeira reinvenção pedagógica agravou os riscos de incumprimento da escolaridade obrigatória, produzindo o que poderia ser descrito como um efeito perverso da democratização do acesso. De acordo com Sarmento (2019) o insucesso escolar é um:

> facto social que ocorre sempre que o aluno não obtém, na sua frequência escolar, o conjunto de conhecimentos e de comportamentos sociais que a escola internaliza transmitir, de tal forma que condiciona o seu percurso escolar ulterior e a utilidade social da sua formação cultural, científica, cívica, pessoal e social (p. 35).

Nesse sentido, o domínio de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, muitas vezes, homogeneizados e homogeneizadores, privilegiados culturalmente pela instituição escolar, passa a ser pré-condição para o sucesso escolar e, consequentemente, para uma boa inserção social na sociedade a nível macro. A este respeito Martins e Cabrita (1991) já haviam sustentado que o insucesso escolar "é atribuído ao facto de os alunos não atingirem as metas [...] dentro dos limites temporais estabelecidos e traduzindo-se na prática pelas taxas de reprovação, repetência e abandono escolar (p. 10). Nesta perspectiva Rangel (1994) acrescenta que a noção de insucesso escolar "é relativa [...] só tem sentido no seio de uma dada instituição escolar e num dado momento da carreira nessa instituição (p. 20).

Para além da escola e do aluno, Martins e Cabrita (1991), introduzem a "sociedade" como um terceiro factor explicativo do insucesso escolar, na medida que consideram o sucesso como não "redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta de disfuncionalidades presentes no indivíduo, escola e sociedade e ainda da forma como estas três entidades se articulam" (p. 9). Sarmento (2019), tendo por base a colocação que havia sido feita por Pires (1987), identifica três

dimensões do insucesso: o "insucesso escolar do aluno, o insucesso escolar da escola e o insucesso escolar do sistema educativo" (p.33). Esta abordagem evidencia a multicausalidade do fenómeno e reforça a necessidade de uma leitura integrada e contextualizada deste fenómeno.

Neste quadro, torna-se evidente que a compreensão do insucesso escolar não poder ser feita de forma compartimentada, ignorando o papel de organizações/instituições determinantes na vida do indivíduo, quer para a socialização primária, quer para a socialização secundária.

Assim, a abordagem que se segue incindirá sobre as principais perspectivas teóricas desenvolvidas, pelas mais variadas comunidades epistémicas, ao longo dos tempos, com vista à explicação do fenómeno do insucesso escolar. Entre elas destacam-se:

- Perspectivas centradas nas características individuais dos alunos;
- Perspectivas que associam o insucesso a carências socioculturais;
- Perspectivas que interpretam o fenómeno como resultado de acções socio-culturalmente situadas;
- Perspectivas baseadas na reprodução cultural e social;
- E, por oposição, perspectivas que leem o insucesso como expressão de resistência à cultura hegemónica escolar.

Embora essas teorias sejam datadas no tempo, os seus efeitos permanecem visíveis nas dinâmicas escolares contemporâneas.

1.1.5.3. Teoria dos Dons

A teoria dos dons, também designada por meritocrática ou biogenética, teve grande influência na explicação do insucesso escolar durante a primeira metade do século XX, sobretudo entre o final da segunda guerra mundial e o final dos anos 60. Esta abordagem, de raiz fortemente psicológica, concentrou-se na busca por definições de inteligência e na relação entre sucesso escolar e QI[11], como evidenciaram autores como Benavente (1990) e Pinto (1995).

No quadro desta perspectiva, a "responsabilidade do insucesso foi imputada ao aluno. Procurava-se, então, no seu «quociente intelectual» a causa e a explicação do seu sucesso ou insucesso", como refere Gall (1978, p. 12). Do mesmo modo, Benavente (1990, p. 716) sublinha que, segundo esta lógica, o

[11] (Coeficiente de inteligência).

"sucesso/insucesso [era] justificado pelas maiores ou menores capacidades dos alunos, pela sua inteligência, pelos seus «dotes» naturais.

Assim, os defensores desta teoria entendiam que as causas do insucesso residiam no próprio indivíduo, ou seja, nomeadamente na ausência de determinados dons apriorísticos que, colocava alguns alunos em "vantagens" relativamente a outros. A instituição escolar era, desresponsabilizada, sendo vista como um espaço neutro que oferecia as mesmas oportunidades a todos, independentemente das suas origens. Noutros termos as razões deste fenómeno residiam numa "insuficiência intrínseca do nível de inteligência", como referiu Gall (1978, p. 13). Esta ideia é também reforçada por Martins e Cabrita (1991) ao afirmarem que,

> A escola era descrita como um lugar neutro e onde eram criadas condições de acesso e sucesso a todos os alunos, em igualdade de circunstâncias sendo estes hierarquizados numa escala de valores de acordo com o coeficiente de inteligência (Q.I.), o qual se devia ao património genético do aluno [...] o insucesso era explicado a partir duma matriz individual, com a exclusão de factores a eles exteriores (Martins & Cabrita, 1991, p. 12).

Na mesma ordem de ideias, Dubet (2004, p. 543) afirma que, nesta visão, os "alunos que fracassam, não são vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, *a priori*, todas as chances para ter sucesso como outros", tendo sido desperdiçado por estes. A teoria dos dons consiste assim numa "visão individualista que configura nas características pessoais, geradas geneticamente, as razões do desempenho na escola, no trabalho ou na vida social em geral", como refere Sarmento (2019, p. 36). Neste sentido, à luz desta perspectiva "tinha melhores resultados o indivíduo que [possuía] melhores aptidões e maiores talentos" (Pinto, 1995, p. 70).

Contudo, esta explicação foi objecto de duras críticas por parte de autores como Bourdieu (1998), que denunciam a função ideológica desta visão. Segundo este autor a ideologia do dom "contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que não é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social à sua natureza individual e à sua falta de dons" (p. 59). Por sua vez Rangel (1994) considera que, "sendo muito imprecisa e difícil de objectivar, [a ideologia dos dons] cedeu lugar cada vez maior à noção de *handicap* sociocultural" (p. 22); uma vez que, as evidências, posteriormente revelaram que o quociente de inteligência, o qual se devia ao

património genético do aluno, por si só, não era suficiente para explicar as causas do insucesso escolar, emergindo, posteriormente, as teorias sobre o défice sócio-cultural, como descrito por Sarmento, (2019), nos seguintes termos: "é no contraponto com a visão individualista do insucesso que emergem as teorias dos factores socioeconómicos e culturais do insucesso"(p. 36). Neste sentido Duru-Bellat (2002), como citado em Sarmento (2019), acrescenta que "esta abordagem, para além de assentar numa visão preconceituosa sobre o comportamento humano ignora algumas constantes estatísticas importantes, designadamente o facto de que existe uma correlação significativa entre as desigualdades e os principais indicadores de insucesso escolar" (p.36). Pinto (1995), reforça esta mudança de paradigma ao afirmar que,

> À medida que se iam acumulando evidências de que as crianças dos meios populares não divergiam das crianças pertencentes às classes médias ou superiores em termos de capacidades, mas no desenvolvimento dessas capacidades, a teoria dos dons foi substituída pela perspectiva do défice sociocultural (p. 58).

Esta evolução teórica marca o início de uma nova fase no estudo do insucesso escolar, onde os factores sociais, económicos e culturais passam a ocupar o centro de análise.

1.1.5.4. Teoria do *Handicap* Sociocultural ou Teoria dos Factores Socioeconómicos e Culturais do Insucesso Escolar

Tendo em atenção o anteriormente descrito, a teoria do *Handicap* sociocultural emerge como antítese da teoria dos dons. As insuficiências explicativas desta última suscitaram o aparecimento desta nova perspectiva analítica, que ganhou força a partir do final dos anos 60 e início dos anos 70 do século XX, com base em explicações de natureza sociológica (Benavente, 1990).

Esta teoria assenta numa análise das condições sociais, económicas e culturais em falta no aluno, que podem condicionar o seu sucesso escolar. Outrossim, tendo em conta a diversificada literatura consultada e uma vez que nos identificamos com o ponto de vista de Sarmento (2019) quando defende que "esta abordagem tem uma forte ancoragem em muitas das teorias clássicas produzidas pela sociologia da educação" (p.37), para evitar tautologias desnecessárias e ambiguidades, optou-se por apresentar esta teoria através de duas subperspectivas: uma centrada nas desigualdades sociais e culturais e, outra nas dimensões de género.

Assim, Rangel (1994) refere que "no campo educacional a noção de *handicap* sociocultural, como inferioridade de uma colectividade em relação a uma outra, tornou-se a explicação do insucesso escolar massivo que conhecem as crianças saídas dos meios populares" (p. 21). Ou seja, segundo Benavente (1990, p. 716) o "sucesso/insucesso dos alunos é justificado pela sua pertença social, pela maior ou menor bagagem cultural de que dispõem à entrada na escola". Neste sentido, o "insucesso escolar não atinge, de igual modo, todas as classes e grupos sociais. Concentra-se, principalmente, naqueles sectores sociais convencionalmente designados pela expressão classes desfavorecidas" (C. A. Gomes, 1987b, p. 71). Esta perspectiva analítica desloca, assim as explicações do insucesso escolar para as famílias, isto é, entende-se que as "famílias dos grupos desfavorecidos se revelam menos capazes de assegurar as melhores condições para o desenvolvimento das crianças, de modo que elas se adaptam bem à escola" (Pinto, 1995, p. 58)

Lahire (1997), considera que "se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o "fracasso" ou o "sucesso" escolares podem ser apreendidos como o resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra" (p. 19).

Relativamente ao desigual desempenho escolar advindo das questões atinentes ao género entre indivíduos que tenham uma idêntica origem social e, quiçá económica, Sebastião (2009) afirma que

> O facto de, face a um sistema educativo social e sexualmente selectivo e num quadro societal de predominância masculina, as raparigas terem sabido aproveitar as oportunidades criadas com as políticas educativas igualitaristas do pós-Segunda Guerra para passarem de uma situação de exclusão nos níveis superiores do sistema educativo para uma situação progressiva de maioria, questionou as teorias da reprodução, particularmente aquelas que atribuíam ao sistema educativo capacidades quase absolutas de reprodução das desigualdades sociais (pp. 94-95).

Na análise que Casa-Nova (2002) realiza, relacionada com *o género e escolaridade na comunidade cigana*, fazendo uma alusão às disparidades que se verificavam na frequência à escola de mais rapazes, em detrimento de raparigas, advogou o seguinte:

> O absentismo e o abandono escolar, igualmente elevados, são responsáveis pela maioria das reprovações, dando origem a um elevado insucesso escolar que não tem, portanto, como causa

> próxima as chamadas dificuldades de aprendizagem. Apesar do absentismo ser igualmente elevado em rapazes e raparigas, as razões são diferentes e estão ligadas às diferentes estratégias educativas das famílias em função das expectativas de género que, por sua vez, reflectem as posições ocupadas por homens e mulheres na estrutura desta comunidade (Casa-Nova, 2002, p. 91).

Casa-Nova (2002), através do estudo acima referido, chama a atenção para o facto de ser importante um certo cuidado em não adoptar uma postura reducionista segundo a qual a maior parte dos casos de insucesso escolar terem, necessariamente, a ver com as dificuldades de aprendizagem, mas antes com diferentes estratégias educativas das famílias, bem como as expectativas atribuídas a cada género, que se reflectem, por vezes, nas posições ocupadas por homens e mulheres na estrutura desta comunidade. Igualmente, como a escola percepciona os diferentes géneros tendo por base os estereótipos construídos sobre os diferentes grupos socio-culturais. Casa-Nova (2002) refere igualmente que são as raparigas quem, no interior das comunidades, apresentavam maior vontade de continuidade do seu percurso escolar por comparação com os rapazes, não tendo, no entanto, as mesmas oportunidades.

A teoria do handicap socio-cultural foi também alvo de críticas na medida em que, à semelhança da teoria dos dons desculpabiliza, em demasia, a organização escolar e ignora a influência do conjunto de relações que ocorrem no interior da sala de aula como factores determinantes para o insucesso, atribuindo à família o ônus da questão. Como refere Sarmento (2019),

> por um lado, "atira" para fora da escola a origem dos problemas que causam o insucesso escolar, [...] Por outro lado, favorece o fatalismo sociológico, rasurando e deixando sem explicação as frequentes exceções à regra estatística do insucesso desigualmente distribuído para uma espécie de discurso desculpabilizante [...] por outro lado [...] desloca a intervenção do quadro das relações na sala de aula, onde, afinal, tudo de joga (pp. 37-38).

A este respeito, Rangel (1994, p.23) refere que "um dos factores apontados é a representação negativa das classes populares que são vistas, já que materialmente pobres, como culturalmente desmotivadas". É no fundo uma espécie de sentença, isto é, o facto de ser-se pobre materialmente, implicar necessariamente desmotivação nos estudos e, consequentemente estar muito mais propenso para viver

o insucesso escolar. Sobre o assunto Lahire (1997) problematiza e, até certo ponto, ironiza a correlação determinista que frequentemente tem sido estabelecida, nos seguintes termos:

> Dado que lidamos com seres sociais e não com coisas, é somente por metáfora que podemos estabelecer um elo entre capitais (económicos, culturais) ou recursos de qualquer outra natureza e os desempenhos ou situações escolares. Não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem "transmitir" ou não, as suas propriedades sociais (Lahire, 1997, pp. 32-34).

Outra constatação reside no facto de as teorias do *handicap* sociocultural terem sido a base para a emergência da denominada *educação compensatória*, como via encontrada para o desenvolvimento de actividades de discriminação positiva em relação às crianças das classes socioeconómicas e culturalmente desfavorecidas", como refere Benavente (1990) e Pinto (1995). Todavia, Bernstein (1982) critica a racionalidade subjacente a essa abordagem, considerando que a educação compensatória,

> serve para afastar a atenção da organização interna e do contexto educativo da escola, e para centrar a atenção nas famílias e nas crianças. Educação compensatória implica que falta qualquer coisa na família e também na criança. Como resultado, as crianças não são capazes de tirar benefício das escolas (Bernstein, 1982, p. 21).

Ainda este autor considera que defender o carácter compensatório da escola implica um certo consentimento de que as crianças são rotuladas como sistemas deficitários, carentes cultural e linguisticamente, tendo pais inadequados, com realizações culturais espontâneas, imagens e representações simbólicas de valor e significados reduzidos. Para este autor, a educação que a escola proporciona às crianças de menor estatuto social, não é educação compensatória, é educação. As crianças têm origem em ambientes educativos familiares diversificados e divergentes do ambiente e cultura escolar e deverão ser introduzidos nos mesmos. As crianças não precisam de ser compensadas, mas inseridas em novas culturas e conhecimentos; são diferentes culturas e ambientes educativos que dão origem a diferentes tipos de práticas sociais e culturais e todos são socialmente aceitáveis (Bernstein, 1982). Neste sentido, Lahire (1997, pp. 32-34) chama atenção para o facto de que,

> Nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não "variáveis" ou "factores" que agem na realidade

> social. Não podemos igualmente perder de vista que as abstrações estatísticas devem ser contextualizadas. Os traços, propriedades, características extraídos das formas de vida social devem sempre ser recontextualizados se quisermos dar um sentido sociológico às correlações estatísticas.

A este propósito A. F. Costa (2012) considera que "continua a verificar-se, por um lado que quanto mais elevados são os níveis de ensino possuídos pelos pais, maior é a oportunidade de acesso dos filhos a níveis mais elevados de ensino" (p. 64), o que significa que a escola e a sociedade não proporcionam as aprendizagens necessárias para que as crianças oriundas de meios socio-económicos desfavorecidos tenham as mesmas oportunidades de sucesso. É assunção da reprodução social e cultural que ainda se perpetua em muitas das situações e, para a sua reversão a recontextualização pedagógica torna-se fundamental.

Face às críticas que esta perspectiva analítica suscitou, novas abordagens foram desenvolvidas, surgindo uma nova perspectiva explicativa do insucesso escolar que o centra no próprio sistema educativo no seu todo, com maior incidência para o conjunto de situações que se produzem e se reproduzem no interior da própria organização escolar: a teoria socioinstitucional.

1.1.5.5. Teoria Socioinstitucional

Diferentemente das perspectivas teóricas anteriormente analisadas, a teoria socioinstitucional centra-se na compreensão das dinâmicas internas ao próprio sistema educativo, atribuindo ao funcionamento da organização escolar, um papel determinante na produção do insucesso escolar[12]. Esta abordagem desloca o ônus da responsabilidade do insucesso das características individuais dos alunos ou das suas famílias para o interior da escola, frequentemente encarada por certos autores[13] como uma "caixa negra[14]" do sistema educativo, cujos mecanismos de funcionamento são muitas vezes invisíveis.

Iturra (1990) refere esta tendência recente de responsabilização da escola enquanto entidade abstrata, afirmando que "recentemente a responsabilidade do insucesso tem sido definida ou adstrita [...] à escola como entidade abstrata ou terra de ninguém, à qual se diz não contar com meios para o ensino nem ter uma orientação pedagógica adequada" (p.15). De forma concreta, esta perspectiva emerge com maior

[12] Como também se referiu Duru-Bellat (2002).
[13] (Ver. Lacey, 1979 citado por Woods, 1987; Justino, 2013 entre outros).
[14] A este respeito, Lacey (1976) citado por Woods (1987) refere que foi a partir dos anos 70 que se abriu a «caja negra» das escolas (p.164).

expressão na segunda metade do século XX, quando o foco das investigações se desloca das relações escola-meio para os mecanismos internos da escola, interrogando o seu funcionamento quotidiano, as práticas pedagógicas, os dispositivos de regulação e avaliação, bem como as políticas públicas subjacentes.

Neste sentido, Benavente (1990, p. 717) observa que "a partir dos anos 70, o trabalho de análise da produção do insucesso escolar ultrapassa as relações escola/meio e interessa-se pelos mecanismos que operam no interior da própria escola; interrogando o seu funcionamento e as suas práticas". Sarmento (2019) reforça esta ideia ao afirmar que: "as teorias socioinstitucionais do insucesso escolar caracterizam-se por procurar inscrever no interior da organização e da pedagogia escolar, e, a montante, nas políticas educativas que lhes presidem, as razões do insucesso e as acções de promoção do sucesso educativo" (p. 38).

Na perspectiva socioinstitucional, o funcionamento da organização escolar é encarado como o cerne para a compreensão do fenómeno do insucesso escolar. Este fenómeno ocorre, como refere Sarmento (2019, p.35), quando o "aluno não obtém, na sua frequência escolar, o conjunto de conhecimentos e de comportamentos sociais que a escola internaliza transmitir". De igual modo, Martins e Cabrita (991) explicam o insucesso como o não cumprimento das metas educativas dentro dos limites temporais estabelecidos. Nesta lógica, a análise centra-se nos processos que a escola mobiliza para que a escolarização aconteça, nomeadamente na escolha dos *conteúdos curriculares* e nas *metodologias pedagógicas* utilizadas. Um dos aspectos estruturantes, portanto, reside na natureza dos conteúdos privilegiados pelo sistema educativo e na forma como estes são transmitidos.

Nos idos anos 90 do século XX Iturra formulava muito bem esta questão, que se mantém actual,

> Sendo quem formula os programas escolares, e de um certo modo quem os ensina, membros de um grupo habituado ao pensamento dedutivo e às interpretações dos textos, esquece que a população a quem a sua comunicação vai endereçada não tem familiaridade, nem ascendente, nem descendente com o saber abstrato que explica as funções do que não se vê e a causa desses fenómenos (Iturra, 1990, pp.17-18).

O autor sublinha que este divórcio entre o saber escolar e a realidade sociocultural dos alunos contribui directamente para o insucesso. Isto acontece porque as competências fundamentais como ler, escrever e calcular não são neutras, estando "preenchidas antes com os conteúdos derivados da experimentação

letrada" (Iturra, 1990, p.17). Na mesma perspectiva, Martins e Cabrita (1991) interpretando o pensamento de Pires (1987), falam de uma certa "(des)adequação entre os conteúdos transmitidos na escola, as aspirações dos alunos e a não conjugação destes factores com as necessidades do sistema social" (p.10). No sentido de se evitar esta desadequação Bernstein (1982, p. 22), defende que os "conteúdos da aprendizagem na escola devem ser cada vez mais tirados da experiência da criança na família e na comunidade". A partir dessa premissa, Casa-Nova (2002) considera

> Ser necessário que as professoras e os professores pensem a sua prática pedagógica no sentido de proporcionar às crianças e jovens oportunidades reais de acesso a bens culturais só apropriados/apropriáveis por alguns grupos sociais (os grupos detentores de uma cultura expressa no código dominante), desenvolvendo uma pedagogia que tenha em conta as singularidades resultantes dos processos de socialização familiar e das diferentes formas de apropriação individual da cultura escolar (p.137).

Nesta direcção, se se pretende que a cultura do "professor se torne parte da consciência da criança, então a cultura da criança tem de fazer parte" da cultura deste (Bernstein, 1982, p. 29). Isso significa que o "professor tem de ser capaz de compreender o dialecto da criança, em vez de procurar deliberadamente transformá-lo" (p.29), ou eliminá-lo, como frequentemente ocorre. Sob esta lógica, a relação pedagógica exige um reposicionamento profundo por parte do professor, tanto em relação à sua própria linguagem quanto à linguagem dos seus alunos. Tal como defendem Bourdieu, et. al. (1982), no artigo intitulado *Linguagem e Relação com a Linguagem na Situação Pedagógica*:

> o docente não pode sair do seu «etnocentrismo linguístico» e cultural para descobrir que a língua que emprega espontaneamente é a língua de uma classe social sem ao mesmo tempo se dar conta de que a língua que falam espontaneamente os seus alunos deve o essencial das suas características, aprovadas ou condenadas, à sua origem social (p. 142).

Deste modo, a linguagem na escola não pode ser entendida como um instrumento neutro ou meramente técnico, mas sim como um reflexo directo das desigualdades sociais. A falta de reconhecimento da pluralidade linguística e cultural por parte do professor reproduz desigualdades simbólicas, muitas vezes mascaradas de critérios de "normalidade" ou "correção". Iturra (1990) reforça esta ideia ao afirmar que a "inclusão das formas culturais locais que contextualizam o pensamento escrito, é a única forma de ter

sucesso: aproveitar o facto histórico de que o saber oral comanda o escrito para educar racionalmente, salvo se se quiser sacrificar parte da população para uma rápida obtenção de lucro" (p.68).

Estas reflexões, em certa medida, convergem no reconhecimento de que o insucesso escolar pode ser amplificado quando a escola insiste em negligenciar os códigos culturais e linguísticos dos alunos, transformando-os em deficiências em vez de recursos.

Outro aspecto que é referenciado quando se fala desta perspectiva teórica é o modo como está *estruturado o currículo*, tal como advogam Formosinho e Fernandes (1987) quando referem que a "forma como está estruturado o currículo, expressa, à partida, um juízo sobre o que é importante ou secundário aprender-se na escola" (pp. 33-34). De outro modo referem estes autores que o "currículo escolar define a cultura que deve ser objecto de instrução escolar e impõe-na uniformemente a todos os alunos" (p. 34), razão pela qual, Iturra (1990) advogava que "é verdade que há insucesso escolar, mas ele é exclusivamente respeitante a um tipo de saberes que agora a reprodução do lucro precisa" (pp.64-65) e a escola privilegia. Ou seja, a forma como está estruturado o currículo, pela priorização/valorização de determinadas disciplinas/conteúdos em detrimento de outros, pelo facto de alguns conteúdos ou disciplinas serem concebidos como nucleares ou específicos em vez de outros/as, pode afigurar-se como um factor de insucesso, na medida em que os alunos que encontram dificuldades de aprendizagem naqueles saberes considerados nucleares ou específicos são muito mais propensos a viver sucessivos ciclos de insucesso em vez de outros. Daí o ponto de vista de Formosinho (1987, p. 50) quando refere que só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível, aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola unificada. Desta feita é mister destacar que

> a criança que aterra na escola não vem do ar, é fruto duma experiência herdada pela geração de adultos com a qual vive, convive e à qual obedece. Os seus critérios do mundo estão já estabelecidos, assim como as taxonomias com que distingue pessoas e coisas" (Iturra, 1990, p.17).

Percebe-se que o ensino, nestes casos, afigura-se como uma ferramenta para estudar os signos e, consequentemente "aprender a memória oficial e, eventualmente anotar as suas próprias descobertas" (p.17). Assim, atendendo aos aspectos anteriormente elencados, Iturra (1990) considera que,

> O problema do insucesso escolar é uma construção socialmente feita pelo desencontro dos vários tempos históricos que se confrontam no ensino e na aprendizagem, resultantes de processos heterogéneos de entender o real subsumidos a uma ideia central, a construção do cidadão único e igual no meio de uma vida social que os factos provam ser diversificada (p.24).

Mais adiante, este autor refere que a escola tem sido reprodutora de uma sociedade que se constrói pela acumulação, onde o ensino da igualdade é realizado sem

> explicar as diferenças, o ensino da caridade sem explicar a origem da riqueza, o ensino do império do programa sem explicar a razão da autoridade, acabam por fazer do ensino um exercício inútil, e mesmo conjuntural, na mente de pessoas que aprendem o funcionamento do social na prática da vida" (Iturra,1990, p.96).

Dali que este autor inicialmente terá proposto a necessidade do reconhecimento da "existência dum saber cultural prévio ao saber oficial que a escola parece não ser capaz de fazê-lo" (Iturra, 1990, p.17), como condição para a construção sistemática de uma teoria de "saberes que a criança transporta consigo na sua entrada para a escola e que a acompanha no seu crescimento até à sua vida adulta e durante esta" (p.17). Com efeito hoje, por mais diversas que sejam as definições de justiça, atribui-se uma grande importância ao saber e, consequentemente, ao seu papel como promotor não apenas do conhecimento, mas também do sentido para a própria vida, como refere Derouet (2002, p.14)

Outro elemento tido em conta por alguns autores (Ver. C. A. Gomes, 1987a; Casa-Nova, 2002; Antunes, 2006; entre outros) quando se fala das questões socioinstitucionais do insucesso escolar, refere-se à influência das *expectativas que os professores* constroem em relação aos alunos atendendo aos seus contextos socioeconómicos e culturais. Casa-Nova (2002) a este respeito considerou que o insucesso resultante desta percepção é consequência "de imagens ou estereótipos construídos acerca dos meios familiares e comunitários de origem de cada criança ou jovem" (p. 127). C. A. Gomes (1987a), por sua vez referiu que no "contexto da sua actividade profissional, os professores estabelecem relações diferenciadas com os diversos tipos sociais de estudantes, influenciando positiva ou negativamente a carreira escolar dos jovens [e crianças] com quem trabalham" (p.170). O mesmo autor acrescenta ainda que,

> As espectativas de sucesso e insucesso que os professores elaboram sobre os diversos tipos de alunos, construir-se-iam a partir da relação que é possível estabelecer entre a avaliação da «aptidão escolar» dos estudantes e a pertença a este ou àquele grupo social, [tratam-se] de expectativas antecipadamente construídas pelos professores de acordo com os seus próprios «grupos sociais de referência» (p.172).

A este propósito, Antunes (2006) no artigo intitulado "*Sinais incertos: a escola pública na cidade*", chama atenção para o facto de se registar, em algumas situações, uma espécie de promoção da clientela ideal de alunos, por parte de certas famílias com a conivência tacita de determinados professores.

> As famílias susceptíveis de produzirem estudantes cujo perfil se aproxime do modelo de aluno-ideal parecem, hoje, estar a mobilizar-se, por vezes com o apoio activo e ambivalente de alguns professores, para lograr, não apenas que aqueles permaneçam como a referência-padrão para as políticas educativas e as práticas pedagógicas dos profissionais do sistema, mas criar, de facto, áreas protegidas e espaços privilegiados em seu benefício dentro de uma instituição habitada por uma população cujas heterogeneidade e desigualdade ameaçam tornar-se a própria forma de ser do sistema (Antunes, 2006, pp. 136-137).

O que a autora quer significar é a construção de turmas de bons alunos como forma de rentabilizar conhecimentos e relações, aumentando as probabilidades destes alunos serem bem sucedidos na escola e na vida adulta, confirmando expectativas positivas dos professores em relação aos mesmos. Visando inverter-se este e outros aspectos propiciadores do insucesso escolar no conjunto de práticas que ocorrem no interior da escola, os agentes de educação, sobretudo os professores devem constantemente realizar uma espécie de *vigilância crítica* às suas práticas pedagógicas, tal como Casa-Nova (2002) chama a atenção nos seguintes termos:

> Se o sistema escolar e, dentro deste, as professoras e os professores não reflectirem pedagógica e sociologicamente sobre as suas práticas, construindo uma *vigilância crítica* sobre as mesmas, estas crianças veem acrescidas as suas hipóteses de fracasso escolar, quando poderiam ver

> transformada pela escola a sua "competência cultural" em "capital cultural" no "estado institucionalizado" (p. 129).

Isto porque, reiterando o ponto de vista de Iturra (1990) a "criança que aterra na escola não vem do ar, é fruto duma experiência herdada pela geração de adultos com a qual vive, convive e à qual obedece" (p.17). Desta feita, sendo o professor actor-chave neste processo que, por sinal tem a tarefa de recepcioná-lo e orientar a sua aprendizagem na maior parte do tempo que permanece na escola, a percepção e a capacidade que o mesmo possuir em identificar determinadas singularidades do aluno, pode consequentemente determinar o sucesso ou o insucesso escolar deste. Neste sentido, Cortesão (2019) interpretando Bernstein (1977) refere que a "escola, com a sua forma própria, tradicional, de funcionar, mais do que um veículo do exercício de poderes que lhe são exteriores e que contribuem para a reprodução de desigualdades sociais, é, ela própria, uma entidade que também contribui para a reprodução dessas mesmas situações de desigualdade (p.13). Mais adiante e referindo igualmente Bernstein (1977) a autora considera que a organização escolar é "produtora e cúmplice de outros processos que contribuem para a discriminação e estratificação social" (p.13).

Desta descrição percebe-se que, no âmbito da perspectiva socioinstitucional, o *modus operandi* da organização escolar, a forma como está estruturado o currículo, os conteúdos privilegiados e a forma como são ministrados bem como as expectativas que os professores constroem em relação aos alunos, tendo em conta os contextos socioeconómicos e culturais de proveniência destes, são apontados pelos autores referidos como factores determinantes para explicar o insucesso escolar dos alunos no interior da escola.

Face ao exposto nas três últimas teorias, conclui-se que a teoria dos dotes perspectiva o insucesso como falha do aluno, a teoria do handicap sociocultural desloca o foco para o contexto familiar, porém ainda responsabiliza indirectamente os alunos. Já a teoria socioinstitucional começa por questionar a escola como agente activo de exclusão. Desta feita, de seguida consideramos conveniente abordar as teorias da reprodução com destaque para a desenvolvida por Bourdieu e Passeron, visto que estes autores vão além das *práticas escolares visíveis* para expor *mecanismos invisíveis de legitimação das desigualdades*.

1.1.5.6. Teorias da Reprodução

As teorias da reprodução[15], formuladas por autores como Althusser, Bowles e Gintis (reprodução social), e Bourdieu e Passeron (reprodução cultural), consideram que a escola desempenha uma função essencial na manutenção da ordem social vigente. Giroux (1986) salienta que estas teorias "focalizam como o poder é utilizado para mediar entre as escolas e os interesses do capital" e como as escolas "reproduzem as relações sociais e atitudes necessárias para manter as divisões sociais de trabalho" (p.107).

Desta feita, não sendo nossa pretensão realizar uma discussão exaustiva destas teorias faz-se inicialmente uma breve referência à visão estruturalista advogada por autores como Althusser e Bowles e Gintis e, posteriormente, realiza-se uma discussão mais pormenorizada da abordagem da reprodução cultural desenvolvida por autores como Bourdieu e Passeron. Assim, não obstante as críticas a que esta última abordagem têm sido sujeita (como as de excessivamente determinista), a relevância que atribuímos à mesma justifica-se porque concordamos com Charlot (2000) quando refere que "na obra de Bourdieu é que essa abordagem encontra [a] sua forma mais acabada (p.20), bem como com Abrantes (2011) quando refere que a "riqueza analítica inscrita no modo propriamente sociológico de articular altos níveis de abstração argumentativa e uma profusão de dados empíricos [...] reveste esta obra de um interesse singular" (p.262).

Ante o exposto, é míster referir que na visão estruturalista de Althusser (1971) como citado em Giroux (1986, p.111), a escola é perspectivada como um dos aparelhos ideológicos do Estado, sendo considerada a "instituição dominante na subjugação ideológica da força de trabalho". Bowles e Gintis (1976) introduzem o *princípio da correspondência directa*, através do qual a organização escolar espelha a organização do trabalho capitalista. Dito de outro modo, a "estrutura das relações sociais na educação [...] desenvolve os tipos de comportamento pessoal [...] cruciais para a adaptação ao emprego", como refere Giroux (1986, p.117). Este autor critica estas perspectivas, porque considera que as mesmas "relegam a acção humana a um modelo passivo de socialização e enfatizam a noção de reprodução social às custas da reprodução cultural" (p.119).

Bourdieu e Passeron (1992) desenvolvem a sua argumentação em torno de conceitos como "arbítrio cultural, violência simbólica, relação de comunicação pedagógica, modo de imposição, modo de

[15] A este respeito, Giroux (1986) propõe a divisão das teorias da reprodução em dois grupos: "a) *teorias de reprodução social*, representadas, entre outros, pelos trabalhos de Althusser (1969) e Bowles e Gentis (1976), 1980); e b) *teorias de reprodução cultural*, centradas nos trabalhos de Pierre Bourdieu e seus colaboradores (1977a; 1977b), bem como nos trabalhos de Basil Bernstein (1977, 1981)" (p.109).

inculcação, legitimidade, *ethos*, capital cultural, *habitus*, reprodução social, reprodução cultural, classe social, acção pedagógica (AP), autoridade pedagógica (AuP), trabalho pedagógico (TP), autoridade escolar, sistema de ensino (SE), trabalho escolar e selecção", como refere Rosendo (2009, pp.3-4).

Assim, no desdobramento de um destes conceitos, estes autores referem que toda acção pedagógica, seja "comunitária, familiar, religiosa, política, militar ou especificamente educacional" (Abrantes, 2011, p.263) é "objectivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbítrio cultural" (Bourdieu & Passeron, 1992, p.20). Noutros termos,

> as relações de poder, nas sociedades humanas, contêm sempre uma dimensão de violência simbólica, ou seja, de imposição de um conjunto (arbitrário) de referentes culturais[16] dos grupos dominantes ao conjunto da sociedade, como reforço da sua posição privilegiada (Abrantes, 2011, p.263).

Na perspectiva dos autores em discussão a "acção pedagógica tende sempre a reproduzir a estrutura da distribuição do capital cultural entre [...] grupos ou classes, contribuindo do mesmo modo para a reprodução da estrutura social" (Bourdieu & Passeron, 1992, p.25). Assim, pelas inevitáveis relações de "força e sua reprodução, o arbítrio cultural dominante tende a ficar sempre em posição dominante, o que origina a acção pedagógica dominante que tende a impor e a definir o valor do mercado económico e simbólico à acção pedagógica dominada" (Rosendo, 2009, p.5). Mais adiante os autores referem que a acção pedagógica "implica necessariamente como condição social de exercício a autoridade pedagógica e a autonomia relativa da instância encarregada de exercê-la" (Bourdieu & Passeron, 1992, p.26). Neste sentido, argumentam que

> Logicamente contraditória a ideia de uma AP que se exerce sem AuP é sociologicamente impossível: uma AP que visasse revelar em seu próprio exercício a sua verdade objectiva de violência e destruir por esse meio mesmo a base da AuP do agente seria autodestrutiva (p.26).

Nesta lógica, Abrantes (2010, p.263) refere que a "autoridade pedagógica é sempre delegada, segundo condições e obrigações específicas, pelas classes dominantes, sendo legítima apenas na medida em que sublinha a cultura dominante e reforça a ordem social" existente. A este propósito Rosendo (2009) referiu que a base da autoridade pedagógica não pode instaurar-se sem uma relação de comunicação

[16] (saberes, linguagens, normas, valores, representações, etc.).

pedagógica e, normalmente não é realizada num "plano de igualdade pois, deste modo, não haveria autoridade pedagógica" (p.8). Deste modo esta relação de comunicação pressupõe o reconhecimento da autoridade pedagógica "na medida em que a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a AP supõe a AuP para se instaurar, ela não se reduz a uma pura e simples relação de comunicação" como referiram os autores (Bourdieu & Passeron, 1992, p.32). Na medida em que "este trabalho de inculcação implica sempre o exercício de violência simbólica por parte da autoridade pedagógica", como referiu Rosendo (2009). Assim, a autoridade pedagógica só pode concretizar-se com o consentimento daqueles sobre os quais ela recai. Dali considerarem que toda a acção pedagógica, para funcionar como tal implica um reconhecimento da legitimidade da cultura que transmite, isto é,

> Toda instância (agente ou instituição) que exerce uma AP não dispõe da AuP senão a título de mandatário dos grupos ou classes dos quais ela impõe o arbítrio cultural segundo um modo de imposição definido por esse arbítrio, isto é, a título de detentor por delegação do direito de violência simbólica (Bourdieu & Passeron, 1992, p.37).

Os professores e a organização escolar exercem, nesta lógica, atribuições delegadas pelos grupos ou classes sociais dominantes da sociedade, servindo estes de meros agentes de inculcação do arbítrio cultural dos grupos dominantes onde os alunos são constrangidos a passivamente interiorizar o capital cultural hegemónico.

Nesta direcção, outro conceito central na perspectiva destes autores é o de *trabalho pedagógico* (TP), considerado por estes como "trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbítrio cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da AP" (p.44). Dito de outro modo, trata-se de um processo de inculcação do *habitus*[17] resultante do processo de interiorização de um arbítrio cultural que por sua vez tende a se perpetuar mesmo depois do término da acção pedagógica, como refere Rosendo (2009). Este trabalho é por essa lógica invisível enquanto imposição, aceite como natural e até certo ponto justo, porém é condicionado pela relação de forças sociais. A este propósito Bourdieu e Passeron (1992) referem que

[17] A este propósito, Stoer (2008) refere que "o *habitus* reproduz não só a cultura, mas também as condições sociais da cultura arbitrária dominante – isto é, as estruturas objectivas que produzem a estrutura de classe [...] o *habitus* deve ser, portanto, durável, transponível e exaustivo (p.88).

> o TP pelo qual se realiza a AP dominante tem sempre uma função de manter a ordem, isto é, de reprodução da estrutura das relações de força entre os grupos ou classes, na medida em que tende, seja pela inculcação, seja pela exclusão, a impor aos membros dos grupos ou classes dominados o reconhecimento da legitimidade da cultura dominante, e a lhes fazer interiorizar, numa medida variável, disciplinas e censuras que servem tanto melhor aos interesses, materiais ou simbólicos, dos grupos ou classes dominantes, quanto mais tomam a forma da autodisciplina e da autocensura (p.52).

Nesta perspectiva, o (in)sucesso dos alunos é justificado pela posse prévia de um capital, visto que, os alunos originários das classes dominantes tendem a revelar maior familiarização com o que é ensinado na escola, ao passo que os alunos das classes designadas de populares tendencialmente experienciam dificuldades duplas, na medida em que, além de terem de aprender os conteúdos ministrados, devem igualmente descodificar um código que não lhes é familiar, porque na maior parte das situações difere do adquirido aquando do trabalho pedagógico primário desenvolvido pela família. É por esta razão que advogam que o sucesso de toda educação escolar, e consequentemente "de todo TP secundário depende fundamentalmente da primeira educação que a precedeu, mesmo e sobretudo quando a Escola recusa essa prioridade em sua ideologia e em sua prática fazendo da história escolar uma história sem pré-história" (p.54). A este propósito, Rosendo (2009) refere que a "eficácia do trabalho pedagógico é sempre muito menor nas classes mais baixas porque sendo igualmente capazes, são, contudo, mais renitentes. Isto porque a cultura dominante tende a achar a cultura dominada como algo arbitrário e de ilegítimo" (p.10). Ademais, este autor interpretando Bourdieu e Passeron (1992) refere que o "trabalho pedagógico exerce uma influência irreversível" (Rosendo, 2009, p.10), de tal modo que este "produz os habitus[18] ou características de classe. O trabalho pedagógico secundário (escola) depende muito do trabalho pedagógico primário, constituindo-se como uma sequência do mesmo" (p.10). Neste exercício de interpretação Rosendo (2009) acrescenta que os autores denunciam [...] uma espécie de *ideologia da recusa* na escola, que não só recusa como desconsidera a existência de uma pré-história, anterior a ela. Na medida que esta tende a valorizar o capital cultural previamente adquirido nas famílias das classes médias e altas, colocando em vantagem aqueles que ingressam nela com o capital predominante e,

[18] Este «habitus» primário desenvolve-se no contexto da educação familiar dos primeiros anos, que consiste em aprendizagens da vida quotidiana, incluindo a aquisição de linguagem e a dominação de uma «disposição lógica» que são mais ou menos complexas e simbolicamente elaboradas, consoante os diferentes grupos ou classes. Em segundo lugar, é integrado ao nível da sociedade, em que a escola funciona com a finalidade de produzir o *habitus* que permite a reprodução de significados culturais e funciona com a finalidade de produzir a estrutura das relações sociais, como refere Stoer (2008, p.88).

consequentemente reforça o efeito da reprodução (Bourdieu e Passeron, 1992). É nestes termos que a forma como é organizado o processo, não só estrutura como propicia a perpetuação de desigualdades sociais, visto que *os alunos que não se enquadram nesta estrutura social* tendem a experienciar recorrentes situações de insucesso escolar.

Relativamente ao sistema de ensino, os autores referem que embora se apresente como autónomo e imparcial, na realidade serve para reproduzir a estrutura das classes sociais, ao transformar diferenças sociais em diferenças de capacidade ou mérito (Bourdieu & Passeron, 1992). Neste sentido argumentam os autores que

> Todo sistema de ensino institucionalizado (SE) deve as características específicas de sua estrutura e de seu funcionamento ao facto de que lhe é preciso produzir e reproduzir, pelos meios próprios da instituição, as condições institucionais cuja existência e persistência são necessários tanto ao exercício de sua função própria de inculcação quanto à realização de sua função de reprodução de um arbítrio cultural do qual ele não é produtor (reprodução cultural) e cuja reprodução contribui à reprodução das relações entre grupos ou as classes (reprodução social) (p.64).

A este propósito, Rosendo (2009) refere que "todo o sistema de ensino institucionalizado produz e reproduz um arbítrio cultural de que ele não é produtor e cuja reprodução contribui para a reprodução das relações entre grupos ou classes" (p.12) mediante a "validação jurídica dos diplomas[19], formação de um corpo legítimo de especialistas, e controlo permanente sobre o trabalho pedagógico", como refere Abrantes (2011, p.264). Nesta perspectiva, o sistema educativo por deter o monopólio da produção dos agentes encarregues de reproduzi-los, tende a dotar estes agentes de uma formação inicial e contínua "homogénea e de instrumentos homogeneizadores e homogeneizantes" (Bourdieu e Passeron, 1992, p.67); distribuindo assim o mesmo para todos, apesar da singularidade destes.

Como se pode verificar nesta breve incursão à teoria da reprodução desenvolvida principalmente por Bourdieu e Passeron (1992), fica evidenciado que a forma como é estruturada a organização escolar e consequentemente o sistema educativo, a maneira como interactuam os diferentes actores envolvidos no processo e se delegam responsabilidades durante o mesmo, propicia a ocorrência de desigualdades

[19] A este propósito, Apple (2001) refere que "as escolas parecem fazer uma série de coisas. São órgãos reprodutivos uma vez que ajudam, efectivamente, a selecionar e a certificar a força de trabalho" (p.90). Deste ponto de vista, o autor reconhece que os teóricos da reprodução não estão errados na sua interpretação do papel desempenhado pela escola.

educativas e consequentemente de (in)sucesso escolar, na medida em que esta organização tende a privilegiar a cultura da classe dominante e negligenciar aquele público de alunos que possui um capital económico e cultural considerado desajustado em relação aquele que serve de base para as relações que se produzem no decorrer do processo educativo, sendo "os estudantes destituídos desse capital [...] por definição desajustados", como refere Apple (2001, p.95).

Tal como ocorre em diferentes campos do conhecimento, a teorias da reprodução, sobretudo a perspectiva desenvolvida por Bourdieu e Passeron também foram/são objecto de diversas críticas, sobretudo por subestimarem a agência dos sujeitos. Deste ponto de vista Giroux (1986) refere que, o "que falta à análise de Bourdieu é a noção de que a cultura é tanto um processo estruturador, quanto transformador" (p.125). Este autor considera igualmente não existir no trabalho de Bourdieu (1977a, 1977c) "nenhuma noção de como o sistema económico, com suas relações assimétricas de poder, produz restrições concretas para os estudantes da classe trabalhadora" (p.130). Relativamente à obra conjunta de Bourdieu e Passeron (1977), Giroux (1986) observa que estes autores "parecem ter esquecido que a dominação tem que ser fundamentada em algo diferente de ideologia, que ela também tem condições materiais (p.131). Mais adiante refere que a "internalização da ideologia dominante não é a única força que influencia o aluno da classe trabalhadora ou que assegura [o] seu fracasso. O comportamento, os fracassos e escolhas desses alunos também se baseiam em condições materiais" (Giroux, 1986, p.131). Também por isso Giroux considera que as escolas e os professores são também agentes de transformação, capazes de contrariar a teoria da reprodução.

Outras críticas às teorias de reprodução são apresentadas por Willis (1991). Dentre as várias objecções, este autor refere que "existem profundas disjunções e desesperadas tensões no interior da reprodução social e cultural" (p.214), onde os "agentes sociais não são passivos portadores da ideologia, mas apropriadores ativos, que reproduzem as estruturas existentes tão-somente através de luta, contestação e uma penetração parcial daquelas estruturas" (p.214). Na visão deste autor, "não devemos esperar que tipos particulares de reprodução ocorram higienicamente em tipos separados de instituições (Willis, 1992, pp.215), visto que as circunstâncias são inevitavelmente diferentes, sendo susceptíveis da emergência do que este autor designou por *cultura contra-escolar*, resultante da diferente apropriação pelos diferentes actores em jogo.

A este propósito Charlot (2000) refere que estas teorias operam determinados desvios. Um destes se verifica quando se afirma a existência de "uma correlação estatística entre a origem social e o sucesso escolar" (p.24). Nesta direcção reconhecendo tratar-se de uma fórmula globalmente exacta, considera

que traduzir uma "*posição social dos pais* por *origem social* e *sucesso escolar* ou *fracasso escolar* significa desde já correr o risco de uma falsa interpretação" (p.24). Na sequência da sua argumentação, refere que a "reprodução pode remeter para a ideia de *cópia*, da mesma maneira como se fala da reprodução de uma obra-prima" (p.24). Dali que mais adiante argumenta que, não obstante existir alguma relação entre fracasso escolar e desigualdade social, estabelecer uma correspondência linear entre o fracasso escolar de determinadas crianças com a sua origem familiar ou cultural é uma interpretação *inteiramente abusiva*.

Para além destes, autores como Stoer (2008), Nogueira e Nogueira (2002), Cabrita (2003), entre outros, apesar de também reconhecerem a relevância teórica das teorias da reprodução para o campo apresentaram um conjunto de objecções que merecem destaque. Nesta lógica, Stoer (2008, p.88) refere que "o problema de Bourdieu e Passeron é a tentativa de incorporar uma definição de classe baseada em «capital cultural» e outra baseada em «capital económico»". Na perspectiva deste autor esta integração suscita problemas de natureza conceptual, visto que, o "problema é de certo modo disfarçado pela sub-teorização do económico" (p.88). Outro problema fundamental referido por Stoer (2008) é relativo à explicação do processo de "aquisição diferencial do *habitus* por diferentes classes sociais" (p.88). Nogueira e Nogueira (2002) por seu lado, referem que a teoria destes autores reduz a diversidade familiar à classe social, isto é, o "*habitus* familiar incluindo as disposições em relação à escolarização dos filhos, não poderia [...] ser diretamente deduzido do *habitus* de classe" (p.27). Nogueira e Nogueira (2002) reconhecem que "Bourdieu nos forneceu um importante quadro macrossociológico de análise das relações entre o sistema de ensino e a estrutura social" (p.35), no entanto este quadro precisa "ser completado e aperfeiçoado por análises mais detalhadas" (p.35). Estes autores, criticam igualmente a concepção rígida de transmissão do *habitus*, na medida em que "esse *habitus* não seria formado necessariamente na direção que se poderia imaginar, dadas as condições objectivas, e nem seria transmitido aos filhos de modo automático – por osmose" (p.27). Nesta direcção, estes autores referem que existem "diferenças significativas no modo como cada escola e ou professor participa desse processo de reprodução social" (p.34) tendo necessariamente influência sobre o mesmo, aspecto que consideram ter sido negligenciado por Bourdieu. Assim, na perspectiva de Cabrita (2003), a *teoria da reprodução* apresenta-se fundamentalmente "como explicativa, relegando para o segundo plano qualquer hipótese de agência transformadora do sujeito" (p.102). Mais adiante refere que embora "analiticamente poderosa, a proposta carece de um projecto de intervenção social que sustente a mudança real" (pp.103-104). Relativamente à violência simbólica, considera que o "quadro dominante tende a reduzir a escola

e a educação, a mecanismos unidimensionais de dominação, quase sempre apresentados com tons quase conspiracionais" (p.105).

Portanto, estas objecções não só confirmam a riqueza analítica desta teoria (observada também por autores como Charlot, 2000 e Abrantes, 2011), como evidenciam a relevância teórica inaugurada pela mesma no que diz respeito a análise das relações que ocorrem entre o sistema de ensino e a estrutura social existente. Deste ponto de vista é, mister referir que tais objecções geraram a emergência das designadas teorias da resistência, cuja discussão se realiza a seguir.

1.1.5.7. Teorias da Resistência

Contrariamente às teorias da reprodução, estas teorias propõem uma leitura mais dinâmica das interacções que se produzem no interior das organizações escolares, atribuindo desta feita relevância às práticas de resistência, reinterpretação e, nalguns casos de rejeição dos códigos culturais hegemónicos.

Assim entre várias, as perspectivas analíticas de autores como Giroux, Willis, Apple, Charlot possuem valor epistemológico de destaque neste domínio.

Giroux (1986) refere que a resistência "exalta uma noção dialética de acção humana que retrata correctamente a dominação como um processo que não é estático e que nunca se completa" (p.146) e que os oprimidos "não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação" (p.146). A este respeito Apple (2001), diferentemente de Bourdieu e Passeron (1977) reforça essa visão ao afirmar que as "escolas não são meramente instituições de reprodução onde todo o conhecimento ministrado, explícito e oculto, transforma inexoravelmente os estudantes em seres passivos, aptos e ansiosos para se inserirem numa sociedade (p.55)", pois muitos alunos "agem criativamente [...] e pura e simplesmente rejeitam os currículos oculto e explícito" (pp.159-160). Conduzindo-os a adoptar de forma criativa os "seus ambientes de forma a puderem fumar, sair da aula, introduzir humor nas suas rotinas, controlar informalmente o ritual da sala de aulas e, de forma geral, tentar passar o dia" (Apple, 2001, p.159). Nesta direcção, Willis (1991) argumenta que a atitude de determinados alunos consubstanciada em "passar um período lectivo sem escrever nada, o contínuo esquivar-se à autoridade do professor, a guerra de guerrilhas da sala de aula e dos corredores, constituem, em parte, formas de pôr limites àquelas pressões exercidas sobre o eu" (p.164). A este respeito Apple (2001), interpretando o estudo de Everhart realizado numa escola secundária frequentada predominantemente por alunos da classe trabalhadora, refere que o mundo cultural dos jovens considerados como "bem-comportados, recria,

assegura e contesta também as formas hegemónicas predominantes da sociedade em geral" (p.169), todavia este autor enfatiza que tal processo não ocorre de forma mecanicista.

A análise de Willis (1991) sobre o que designa por *cultura contra-escolar* evidencia que os alunos das classes trabalhadoras desenvolvem formas culturais de resistência que expõem as contradições do sistema escolar. Segundo este autor, estas formas culturais "não são variáveis acidentais" (p.213), mas parte de um processo dialético que transforma as estruturas em práticas sociais vividas. Dito de outro modo, "parte da reação à instituição escolar representa, de qualquer forma, uma rejeição das palavras e da linguagem respeitável como a expressão da vida mental" (p.153). No entanto, esta é uma forma de resistência que não tem como consequência a ruptura com os padrões sociais de pertença de classe destes alunos, acabando por contribuir para a reprodução da pertença de classe. A perspectiva de resistência apresentada por Giroux seria aquela que permitiria uma consciência de pertença de classe e de mobilidade social ascendente através do acesso à cultura escolar, tendo os professores como intelectuais transformadores como co-protagonistas desta mudança.

Charlot (2000) por sua vez introduz uma leitura centrada na experiência subjectiva e no desejo de saber. Afirma que ninguém poderá submeter-se a um processo de educação se não consentir, se o eu não colaborar visto que "toda educação supõe o desejo como força propulsionadora que alimenta o processo" (p.54), e que "compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história" (p.54) é igualmente "considerar que todo o indivíduo é um sujeito, por mais dominado que seja" (p.54); com a capacidade de interpretar o mundo, resistir à dominação, afirmar positivamente os "seus desejos e interesses, [procurar] transformar a ordem do mundo em seu proveito" (p.31). Na sua argumentação, este autor sugere a necessidade de praticar o que designa por *leitura positiva*; que consiste em "recusar-se a pensar o dominado como um objecto passivo, reproduzido pelo dominante e completamente manipulado, até, inclusive, em suas disposições psíquicas mais íntimas" (Charlot, 2000, p.31). É no essencial a recusa de que o capital social e cultural não determina inequivocamente o (in)sucesso escolar dos alunos, sobretudo daqueles rotulados como *desajustados* em relação à cultura hegemónica da organização escolar.

Portanto, trata-se de uma perspetiva que valoriza a construção singular da relação com o saber e denuncia a visão determinista que reduz o aluno à sua posição social. Todavia, autores como Giroux (1986) apresentam algumas reservas a respeito das mesmas, na medida em que considera que

> Embora os estudos de resistência indiquem os locais sociais e espaços nos quais a cultura dominante é encontrada e desafiada pelos grupos subordinados, tais estudos não têm

> conceptualizado adequadamente a génese das condições que promovem e reforçam modos contraditórios de resistência e luta (Giroux, 1986, p. 140)

Neste sentido, este autor refere igualmente que "nem todos os comportamentos de oposição têm uma significação radical". Nesta direcção argumenta o autor que estes estudos tendencialmente restringem-se a interesses específicos relativos a homens e a classe social, análise da dominação, luta e escolarização, ignorando muitas vezes questões sobre género. Realidade que evidencia que as "mulheres são inteiramente esquecidas, ou que quando são incluídas em tais estudos, isso é feito apenas em termos que ecoam os sentimentos dos grupos masculinos e contracultura que estão [a ser] descritos" (Giroux, 1986, p.142).

Giroux (1986) considera que a resistência ocorre quando professores e alunos pretendem efectivamente alterar uma ordem social instituída, mesmo que a percepção dessa ordem social não seja total. Ou seja, mesmo que a sua percepção seja apenas a da existência de desigualdades sociais que uma escolarização bem sucedida pode ajudar a diminuir. Por isso mesmo a importância que o autor atribui ao professor como intelectual transformador (Giroux, 1997) cujas práticas pedagógicas e cívicas procuram contrariar a reprodução cultural e, em consequência, a reprodução social.

Actualmente faltam estudos para comprovar em que medida e grau estas teorias permanecem válidas na análise do sucesso e do insucesso escolares. No que à situação portuguesa diz respeito, várias medidas de política educativa procuraram diminuir o insucesso através da introdução de vias escolares alternativas ao currículo padrão, mas essas medidas não fizeram mais do que mascarar o insucesso no que Casa-Nova (2008) designou de *sucessos periféricos* para designar o sucesso dos jovens nas vias escolares consideradas socialmente desprestigiantes já que os diplomas confirmam o insucesso desses jovens no currículo padrão. A escola pode constituir-se numa instituição potenciadora de mobilidade social ascendente se os jovens efectivamente apreenderem um conhecimento académico, abstracto, mobilizável em qualquer contexto e circunstância, independentemente das coordenadas de tempo e de lugar (Casa-Nova, 2008). Mas para isso é necessária uma reorganização dos espaços e dos saberes escolares, uma formação de professores emancipadora, capaz de potenciar a transformação social e recursos materiais, financeiros e humanos para que a instituição escolar se construa num lugar e num tempo de aprendizagens múltiplas e humanizadoras.

Este é também o desafio de Angola, exponenciado pelo colonialismo, pelas guerras civis e pelo desinvestimento a vários níveis. É dessa realidade que falaremos seguidamente.

1.2. A Construção da Escola Pública de Massas em Angola

Tal como anteriormente referido, a escolarização de diferentes estratos sociais e grupos etnias, ou seja, de indivíduos em condições socioeconómicas diferentes, culturas, géneros e, em muitos casos de "raças" ou pertenças etnolinguísticas diferentes, nem sempre ocorreu de forma equitativa ou nos mesmos espaços escolares nos países ocidentais. Nem todos podiam usufruir da escola pública em condições de igualdade. Por isso, mesmo em contextos com significativo avanço económico e social, a consolidação da escola pública de massas permanece um processo em construção.

Tendo sido Angola colónia de Portugal durante aproximadamente cinco séculos, consideramos essencial realizar uma análise que articule factos históricos, económicos e sociais relevantes ocorridos no mundo, em Portugal e em Angola, desde a chegada dos portugueses ao território angolano em 1482, passando pela proclamação da independência em 1975, até aos dias de hoje.

Todavia, sem pretender realizar uma historiografia exaustiva ou definitiva, e tendo por base as fontes consultadas, a análise centrar-se-á nas medidas educativas (legislação de base, programas, planos, estratégias, anuários, entre outros), formuladas e implementadas, tanto pelas autoridades coloniais como pelas autoridades angolanas, consideradas fundamentais para a emergência e construção da escola pública de massas em Angola. Adicionalmente, ao longo da discussão, serão apresentados alguns indicadores estatísticos que ilustram os avanços e recuos registados ao longo do processo de construção da escola para todos no país, tendo sempre presente a sua diversidade, complexidade, ambiguidade e parcialidade[20].

Assim, e partindo do pressuposto de que não existem povos sem história, a presente análise inicia-se com um breve enquadramento do tipo de educação praticada pelos angolanos antes do contacto com os portugueses.

[20] Entenda-se que, dadas as circunstâncias da recolha, análise e tratamento dos dados, bem como dos interesses dos diferentes órgãos emissores e os diversos contextos da sua produção, se verifica, em algumas situações, a existência de informações divergentes relativas ao mesmo fenómeno, tanto no período colonial, como no período posterior à independência. A este respeito, Paxe (2017) assinala que, o último recenseamento geral da população em Angola terá sido realizado em 1970, cinco anos antes da independência, tendo posteriormente ocorrido apenas "contagens parciais" em 1983 e 1986, circunscritas a algumas províncias.

1.2.1. Breve Enquadramento da Educação anterior à presença Portuguesa em Angola

Ao longo dos tempos, inclusive entre cientistas[21] de renome, privilegiou-se uma narrativa eurocêntrica segundo a qual os povos sem escrita, por não poderem documentar ou perpetuar as suas vivências e experiências, não possuíam história e dificilmente praticariam actos educativos. Argumentava-se ainda que as acções conducentes à educação desses povos apenas teriam "começado" com o contacto europeu. Os habitantes[22] do território angolano, não obstante terem sido capazes de constituir grandes reinos (como o Reino do Kongo, Ndongo, Matamba, Bailundo e outros) política, social e economicamente organizados, com os quais as autoridades portuguesas estabeleceram os primeiros contactos ao chegarem à foz do rio zaire e no interior de Angola, viram-se imersos nesses estereótipos. Todavia, quer se queira quer não, pela relação secular estabelecida entre angolanos e portugueses torna-se inevitável e, até certo ponto impossível falar da escolarização em Angola sem referenciar as *marcas enraizadas e determinantes*[23] dessa *longa relação*.

Como salienta Vieira (2004), ao "abordarmos a problemática da educação em Angola, quer partindo duma perspectiva histórica, quer partindo duma perspectiva sociológica, sentimo-nos quase «obrigados» a determo-nos no período colonial por ser um marco de referência no surgimento do ensino em Angola" (p. 27). É imprescindível fazer-se esta referência, visto que o "ensino escolar, tal como é concebido cientificamente, surgiu em Angola [...], durante a presença colonial europeia, uma vez que a educação desenvolvida pelos africanos antes da presença colonial, [...] baseava-se num quadro não formal" (p.27).

Deste modo, sendo a educação um processo inerente à natureza humana, mediante o qual se transmitem e perpetuam um conjunto de valores de geração em geração, no contexto africano em geral e em Angola em particular, já era praticada a educação informal, visto que já existiam grandes conjuntos políticos agrupados em reinos bem organizados, política, económica e socialmente. Nesse sentido, concordamos com Durkheim (2021) quando refere que, sendo a educação "uma coisa eminentemente social [...], acção exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social [...] a educação é uma socialização da jovem geração" (p.14). Esta definição pressupõe a inevitabilidade da ocorrência do fenómeno educativo – sobretudo informal –, em qualquer sociedade humana. Perspectiva semelhante é descrita por Ferreira e Marcelino (1996) quando afirmam que o

[21] Hegel (1770-1831), Comte (1798-1857), historiadores positivistas do século XIX (como Leopard von Ranke), entre outros
[22] Realidade que também ocorreu com muitos povos da Ásia e da América Latina.
[23] Realce nosso.

"lugar que ocupa o ser humano na sociedade, como agente transformador desta, torna indispensável a sua educação. Uma das propriedades universais da educação, consiste precisamente na transmissão da herança cultural de geração a geração" (p.276). É nestes termos que entendemos necessário introduzir a interpretação anteriormente realizada por Castro, que sobre o assunto referiu o seguinte:

> Quando nos séculos XV e XVI os europeus apareceram na África Negra os habitantes tinham em geral atingido um grau elevado de civilização nas condições do meio tropical em que viviam, com uma agricultura equilibrada, uma vida social e artística com aspectos que denotavam um nível superior ao dos próprios «descobridores», e um sistema coerente de concepção de vida (Castro, 1978, p. 97).

Perspectiva semelhante apresenta Vieira (2004) ao afirmar que os povos que habitavam o território angolano desenvolviam uma educação natural e de sobrevivência, de acordo com o meio em que viviam, que visava a transmissão de geração em geração, de contos, valores culturais e de experiências de vida através da tradição oral; ou seja, a educação que se realizava, sendo pautada maioritariamente pela oralidade visava através do experienciado a incorporação e o fomento de um conjunto de saberes (ser e estar) com o objectivo de habilitar os indivíduos para que pudessem, no seu meio e contexto, responder aos desafios quotidianos, sendo igualmente "organizada segundo determinados padrões consuetudinários", como refere G. P. Costa (2020, p.42).[24]

É neste âmbito que este autor argumenta que, apesar do *carácter informal da educação* praticada na altura, mesmo nas sociedades consideradas *mais tradicionais* sempre existiu um conjunto de instituições pré-existentes ao indivíduo (rituais de iniciação, de puberdade, casamentos entre outras) que desempenharam um papel relevante na educação de crianças e adolescentes. Acresce ainda que, no contexto africano

> não existia nenhuma lei escrita a estruturar o sistema, nem tão pouco a definir os destinatários. O ensino era diferenciado para cada grupo social ou para cada clã e, ainda, para os grupos masculinos ou femininos. O ensino era discriminatório em função da classe social, nível

[24] (Ver. Ferreira & Marcelino, 1996; Rodney, 1975; entre outros).

económico e género e tinha como objectivo ensinar as regras de convivência comunitária (p. 50).

Nesta perspectiva já anteriormente Ferreira e Marcelino (1996) haviam referido que o ensino no contexto africano constituiu uma espécie de monopólio dos grupos sociais: desde a infância, quando o indivíduo recebia "formação primária prática no seio da família" (p.277) passando pelos rituais da puberdade, até à vida adulta. A oralidade – "privilegiada na sociedade pré-colonial, como meio de comunicação, jogou o mesmo papel que a escrita nos nossos diais" (p.277). Todavia, por faltar-lhe características essenciais como a universalidade, a democraticidade, a formalidade, não discriminação e acessibilidade universal, G. P. Costa (2020) sublinha que nesta altura não se poderia falar em direito à educação formal, quanto mais em "ensino" propriamente dito.

Porém, importa salientar que, não obstante os objectivos, os destinatários e as circunstâncias em que decorriam a escolarização dos africanos antes da presença colonial, não é sensato afirmar-se que os actos conducentes à *educação destes* não existissem e que apenas tenham começado com a presença europeia em Angola, como afirma Vieira (2004) nos seguintes termos:

> Apesar dos portugueses terem encontrado povos sem escrita é de um reducionismo arcaico pensar que os povos que habitavam Angola não praticavam a educação. Também não corresponde a uma verdade histórica afirmar que a educação nesta parte do continente começou com o processo colonial (p. 32).

Contudo, a educação praticada antes da presença colonial, apesar da sua importância na socialização primária e "secundária", caracterizava-se por ser informal, selectiva, discriminatória, elitista e autoritária. Características que *não se enquadravam no modelo ideal de educação formal* que passou a ser defendido e disseminado pela generalidade das comunidades epistémicas hegemónicas, bem como por determinados governos ocidentais.

Desta feita, é importante referir que a presença portuguesa em Angola teve início por volta de 1482, quando Diogo Cão, acompanhado por alguns missionários, chegou à foz do rio Zaire e estabeleceu os primeiros contactos com os soberanos do antigo Reino do Congo[25].

[25] (Ver. Bender, 1980; Paxe, 2017; Zau, 2002; Vieira, 2007, entre outros).

No que concerne à massificação de ensino, foram as missões, primeiro as católicas e depois protestantes, *testas de ferro* da ocupação colonial, às quais foi atribuída a tarefa de escolarização dos portugueses residentes em Angola e de uma minoria de angolanos. É, pois, neste âmbito que a seguir se aborda o papel das missões na construção da escola pública de massas em Angola.

1.2.2. Ensino nas Missões: Alicerce para a Construção da Escola de Massas em Angola

Tendo as missões religiosas desempenhado um papel de relevo em matéria de escolarização durante a época colonial, nesta parte do trabalho procura-se focar a abordagem acerca daquelas que mais se notabilizaram neste processo, a natureza e as repercussões da educação que ofereciam, os seus principais destinatários, bem como o impacto da acção destas na expansão do ensino.

Assim, paralelamente às acções desenvolvidas pelos sucessivos governos coloniais em Angola, as missões católicas e protestantes, nas circunstâncias da época, tinham a responsabilidade de realizar o processo de expansão do ensino, principalmente desde a chegada dos portugueses em 1482 até à sua oficialização em 1845, altura em que se desenvolveu "todo um processo de missionação católica [e protestante] que, de certa maneira, se confunde com a própria história da colonização em Angola, assim como também com a própria história da educação" (Zau, 2002, p. 74).

A respeito desta realidade, Azevedo (1958) sustenta que, desde os primórdios, os portugueses combinaram as questões ligadas com a catequização e missionação, confiadas às ordens e congregações religiosas, com as ligadas às questões de expansão da língua portuguesa e o ensino das primeiras letras que, pela forma conjunta como decorriam, tornava difícil distinguir uma da outra. Razão pela qual se considera que, nos primeiros contactos com os povos africanos o sucesso da missionação representava, igualmente, o sucesso da acção educativa. Esta perspectiva é igualmente reiterada por autores como Zau (2002), Vieira (2004) e Paxe (2017).

A este propósito, o Acto Colonial[26] de 1933, artigo 24º, estipulava que as "missões religiosas do ultramar, instrumentos de civilização e de influência nacional, e os estabelecimentos de formação do pessoal para os serviços delas e do Padroado Português, terão personalidade jurídica e serão protegidos e auxiliados pelo Estado, como instituições de ensino" (Portugal. Governo, 1933, p.39). Também o Estatuto

[26] O «Acto Colonial», espécie de subconstituição para o ultramar, tornou-se a bíblia do Estado Novo. Consagrou a centralização administrativa (Antunes, 1980, p.52).

Missionário aprovado pelo Decreto-Lei nº 31.207 de 5 de abril de 1941, artigo 66º definia que o "ensino especialmente destinado aos indígenas deverá ser inteiramente confiado ao pessoal missionário e aos seus auxiliares". Dessa interpretação das referências anteriormente descritas, quer da literatura, quer dos diplomas legais referidos, percebe-se que, desde o início da colonização e durante o processo colonial, além da cristianização, a tarefa de ensinar a ler e escrever as primeiras letras aos africanos e, consequentemente expandir o ensino, estava essencialmente a cargo das missões religiosas. Na prática, dada a sua actuação, essas instituições acabaram por se confundir com a história do ensino em Angola e com a própria história da colonização, tal como salienta Rodney (1975):

> Os missionários cristãos fizeram parte integrante das forças colonizadoras, tal como da mesma forma o explorador, os comerciantes e os soldados. Talvez se possa afirmar que numa dada colónia os missionários tenham servido de batedores a outras forças colonialistas ou vice-versa, mas não há dúvida que os missionários tenham sido na prática agentes do Colonialismo quer se considerem quer não (p. 364).

São provas dessa realidade, os diversos estudos de Azevedo (1958), Castro (1978), Antunes, (1980), R. Gomes (1996), Ferreira e Marcelino (1996), Zau (2002), Viera (2004), Paxe (2017), entre outros, todos eles destacando que a chegada dos portugueses foi sempre acompanhada de alguns missionários, que determinados jovens conguenses foram enviados para a Europa com a finalidade de aprender as primeiras letras, e que mestres eram enviados ao interior de Angola para ensinar a ler, escrever e contar.

Outro aspecto relevante, descrito sobretudo por Azevedo (1958), Ferreira e Marcelino (1996) e Zau (2002), é que em 1605 os missionários jesuítas possuíam uma escola de primeiras letras em Luanda e nas margens do rio Kwanza, o que revela o papel crucial que os jesuítas desempenharam no lançamento dos primeiros alicerces para a escolarização formal dos africanos e não só. A este propósito, Azevedo (1958) observa que "num meio relativamente policiado e evoluído como era a cidade de Luanda, a acção jesuíta foi de valor indiscutível na instrução e na educação da juventude angolana" (p.129). Chama-se, contudo, atenção ao facto de essa instituição escolar só ter sido criada mais de 100 anos após a presença portuguesa no território angolano.

Relativamente às missões católicas (dinamizadas sobretudo pelos missionários Jesuítas, Dominicanos, Franciscanos, Carmelitas, Capuchinhos, Espiritanos e alguns padres seculares) é importante destacar que "havia naquela altura quatro centros de missões já solidamente estabelecidos: Malange e Caconda

desde 1890, Cassinga (1886) e Huíla (1881)", como refere Zau (2002, p.83). De salientar que cada uma destas missões posteriormente deu origem a outras missões no interior de Angola[27]. Em 1901 os padres espiritanos tinham a seu cargo as missões do distrito do Kongo, como as de Lândana, Cabinda, Luáli e Lucala; do distrito de Luanda, como as de Luanda e Libolo; do distrito da Lunda como as de Malange, Canâmboa e Mussuco; do distrito de Benguela, como as de Caconda, Bailundo, Bié, Catoco, Cassinga e Massaca; bem como do distrito de Moçâmedes como as da Huíla, Munhino, Chivinguiro, Jau, Quihita, Gambos, Cubal e Cuanhama (Zau, 2002).

A este propósito, Azevedo (1958) fazendo referência aos anos económicos de 1909-1910 sustenta que as "missões de Angola já possuíam 43 escolas, com 2.235 alunos de ambos os sexos. Havia ainda mais 241 escolas rurais, satélites destas, entregues a catequistas, com uma frequência de 7.734 alunos, em que se aprendiam alguns rudimentos da língua portuguesa" (p.135). Azevedo refere ainda que a Missão da Huíla não difundiu apenas o ensino literário, mas também o ensino profissional (Azevedo, 1958).

Para além das missões católicas, as missões protestantes desempenharam um papel relevante na escolarização dos africanos. Relativamente a estas últimas, Zau (2002) esclarece que a referida denominação religiosa entrou intensamente no território angolano com a chegada dos calvinistas, aquando da ocupação pelos holandeses e, tendo se estabelecido para além de Luanda, ao longo do litoral até Benguela, bem como no interior dos reinos do Kongo, do Ndongo e Matamba, onde os holandeses haviam conseguido firmar alianças com os potentados. Este autor refere igualmente que a "protecção aos missionários de todos os cultos, garantida pelos portugueses na sequência da Conferência de Berlim, fez crescer as missões protestantes a par das missões católicas", como referiu Zau (2002, p.85) e reiterado anos depois por Vieira (2004).

Esta situação permitiu que em 1961, por exemplo, para além de aspectos como o crescimento de membros ou crentes, a missão protestante de S. Salvador possuísse uma escola primária – a de Quibocolo, uma escola com cinco salas de aulas e secretaria – a do Bembe, uma escola com quatro salas de aula, secretaria, livraria – a de Camundongo, possuísse uma escola da vida rural – a de Chissamba, uma escola pré-primária e primária; a Convenção Baptista Portuguesa – instalada no interior

[27] Malange seria a missão central e dali irradiaram os missionários para fundarem as missões de Libolo (1893), Mussuco (1900), Bângalas (1913), Cacuaco (1925), Minungo (1929), Saurimo (1930), Mussolo (1937), Salazar (1937), Dembos (1938), Dundo (1940), Cazanga (1941), Lombe (1946), Chiengue (1950) e Quibala (1951); Caconda irradiaram para estabelecerem as missões de Cachingues (1892), Bailundo (1894), Vila da Ponte (1894), Huambo (1910), Sambo (1912), Cúchi (1912), Galangue (1922), Mupa (1923), Ganda (1927), Omupanda (1928), Bimbe (1929), Quipeio (1933), Balombo (1933), Andulo (1933), Silva Porto (1934), Nova Lisboa (1935); Caala (1935), Nova Sintra (1936), Entre-Rios (1939), Cuamato (1940), Caiundo (1940), Canhe (1942), Mungo (1948), Bela Vista (1948), Bundas (1950) e Nharea (1950); da Huíla, as missões do Jau (1889), hoje seminário menor, Chivinguiro (1892), Quihita (1894), Gambos (1897), Munhimo (1898), Chipelongo (1902), Vimania (1902), Chiúlo (1916), Sá da Bandeira (1935) e Quilengues (1938); de Lândana, as missões de Cabinda (1891), Luáli (1890-1892), Lucula (1893), Lunuango (1902), Maiombe (1922), Santo António do Zaire (1930) e Ambrizete-Tomboco (1935)"(Zau, 2002, pp.83-84).

do país desde 1936 – construísse na localidade da Etunda, em 1963, uma nova escola (Zau, 2002). Criou-se igualmente a Missão do Dôndi, referência nacional a nível do protestantismo, quer na evangelização, quer nas questões ligadas ao ensino, bem como a também muito referenciada Missão do Bongo que, no ano lectivo de 1964-1965, "teve a frequência de 317 alunos, 219 dos quais com aproveitamento [...] [e] mantinha escolas pré-primárias e primárias em Chiúta (Longonjo), Emanha (Longonjo), Catocola (Longonjo), Chilimba (Cuma), Caué (Calata), Cabalombo (Cuíma), Cachindongo (Cuíma), Cacaca (Caála) e Catápi (Chilata)" (Zau, 2002, pp.87-88). Apesar das dificuldades em aferir o significado concreto que estes números representavam na evolução da escolarização, fruto da conjuntura em que foram produzidos, não deixam de sinalizar a concretização de actos conducentes à construção da escola para todos em Angola. Outrossim, tendo em conta a localização geográfica das mesmas, confirma-se o facto de a maior parte delas ter desenvolvido as suas actividades nas zonas rurais, onde se registava uma menor concentração de população portuguesa[28].

Desta feita, atendendo ao maior número de missões católicas em relação às protestantes nessa época, confirma-se o argumento de Castro (1978) de que o "ensino das populações africanas foi deixado inteiramente às missões religiosas, sendo as católicas (90%) pagas pelo Governo português; as protestantes não [recebiam] qualquer subsídio" (p. 203). Sobre o assunto Paxe (2017) complementa: "essa educação nas missões católicas tornou-se a única possibilidade para a maioria dos nativos de serem instruídos" (p.63). Noutros termos, o "ensino dependia da iniciativa particular, nomeadamente a religiosa que, por sua vez, estava sujeita aos subsídios da coroa portuguesa, sem os quais dificilmente poderia levar a sua tarefa missionária a bom porto", como faz referência G. P. Costa (2020, p. 48). Isto quer dizer que, em parte, o apadrinhamento das missões católicas pelas autoridades coloniais, bem como a postura das missões protestantes, contribuíram para a multiplicação das primeiras em detrimento das segundas. A este respeito, Paxe (2017) sustenta que

> o trabalho das missões católicas, devido à sua relação privilegiada com o estado português, acabou por se identificar como um actor relevante na implementação da política de educação do Estado colonial [...] em razão das animosidades entre Portugal e as missões protestantes, as acções destas últimas acabaram por ser marginalizadas na política de educação (pp.62-63).

[28] (Ver. R. Gomes, 1996; Ferreira & Marcelino, 1996).

Tendo em conta tudo quanto foi referido, percebe-se que as missões católicas e protestantes, por intermédio das designadas *escolas-capelas* tiveram um papel preponderante no processo de colonização em Angola e, consequentemente, na sua escolarização, como referiram Ferreira e Marcelino (1996). Todavia, a modalidade de actuação adoptada pelas missões protestantes, isto é, mais dóceis, mais flexíveis e oferecendo determinadas oportunidades de aprendizagens aos nativos, acabou por colocar essas missões em tensão com as autoridades coloniais.

Quanto à natureza da educação oferecida, na maior parte dos casos era voltada para a evangelização e conversão dos africanos ao cristianismo, razões substanciais que os motivaram a massificar a aprendizagem da língua portuguesa, bem como a adopção em alguns casos, das línguas locais (sobretudo nas zonas rurais), intercalada com o inglês, nas missões protestantes. Outrossim, a prioridade atribuída ao "ensino da língua e cultura portuguesa, [visava] responder à exigência do Estado, [bem como o] ensino da religião sob o prisma da Igreja católica", como refere Paxe (2017, p.63). Esta realidade já havia sido também descrita por Vieira, nos seguintes termos:

> o ensino praticado nesta altura pelas missões religiosas, para além de aspectos pontuais ligados ao saber contar e escrever, assentava mais nas noções básicas da religião ocidental, nas suas "virtudes" e nos fundamentos elementares da religião cristã, contrapondo-se aos valores da religiosidade praticada pelos nativos angolanos que, aos olhos de alguns defensores da superioridade da cultura ocidental, era tida como não credível e pagã (Vieira, 2004, p. 43).

Registou-se, por conseguinte, um processo de abafamento das manifestações culturais dos nativos, de negação do diferente. Noutros termos, registou-se um certo ostracismo face às práticas culturais que os africanos já possuíam. O autor anteriormente referenciado defende que a finalidade das autoridades coloniais de então era forjar os africanos para que, com base nos princípios da fé cristã, se transformassem em devotos acérrimos de Portugal e do catolicismo e, consequentemente mais dóceis perante estas autoridades. Estas e outras razões, podem explicar as motivações que impulsionaram as mesmas a financiar, durante um certo tempo as missões católicas, bem como delegar-lhes a responsabilidade de escolarização dos africanos (Vieira, 2004).

> Este ensino caracterizava-se essencialmente pelo papel que lhe [era] imposto pelas directivas oficiais: fazer do africano um «português» levando-o a esquecer todas as tradições culturais e históricas nacionais. Por exemplo: só [era] permitido o ensino da língua portuguesa; nada se

> [aprendia] sobre as tradições literárias e artísticas dos povos angolanos, da sua história (Castro, 1978, p. 203).

As situações anteriores descritas vão ao encontro ao estabelecido no Decreto-Lei nº 31.207, de 5 de abril de 1941, artigo 68º que consagrava que o ensino indígena deveria obedecer à orientação doutrinária estabelecida pela Constituição Política e que seria, para todos os efeitos, considerado ensino oficial e regular-se-ia pelos planos e programas adoptados pelos governos das colónias (Portugal. Governo, 1941)

Relativamente às missões protestantes, convém destacar que estas procuravam, em alguns casos, exercer uma acção distinta, primando por maior abertura, dignidade da pessoa humana e uso de línguas africanas. Esta realidade, raras vezes, ocorria nas missões controladas pela igreja católica, como refere Castro (1978). Desta feita, se por um lado a atitude de realizar o processo de evangelização recorrendo às línguas locais facilitou a expansão do evangelho e consequentemente a escolarização, visto que, onde se instalava uma igreja era criada uma escola, por outro, permitiu que os africanos se familiarizassem mais cedo com os ideais de igualdade, fraternidade e solidariedade, subjacentes em muitos dos textos bíblicos traduzidos nas línguas locais, representando assim um factor que contribuiu para despertar o africano da condição em que se encontrava. De realçar que a postura de abertura adotada pelas missões protestantes nem sempre agradou às autoridades coloniais, tendo sido por esta razão marginalizadas (Zau, 2002; Paxe, 2017). Estas e outras situações evidenciam que, não obstante o contexto de colonização, ainda assim se registavam, sobretudo nas missões protestantes, diferenças na postura dos seus missionários para com os "cidadãos angolanos"[29]. Nesta perspectiva, uma situação não menos relevante e que reflete um dos maiores impactos do posicionamento diferente das missões protestantes em Angola, prende-se com o facto de Holden Roberto, Agostinho Neto e Jonas Savimbe, figuras proeminentes do nacionalismo angolano, terem sido filhos de pais que professavam e estudaram em escolas de missões protestantes, como refere Guerra (1994), Paxe (2017), entre outros.

Desta forma, tendo em conta o período histórico em que foram criadas as diversas missões católicas e protestantes, deduz-se que a actuação destas decorreu numa dada conjuntura histórica, económica e política, que[30] permite-nos afirmar que, mesmo quando na perspectiva de Azevedo (1958) terão sido

[29] As missões católicas portuguesas, que sustentavam ideológica e politicamente o regime colonial, pregavam a resignação perante as práticas anacrónicas e repressivas do colonialismo português, ao passo que as missões protestantes, [...] preconizavam uma outra atitude (Guerra, 1994, p.139).

[30] Tal como ocorreu com o processo da oficialização do ensino em Angola, iniciado em 1845 com a aprovação do decreto de 14 de agosto – num contexto em que também a emergência da escola pública de massas em Portugal se encontrava significativamente atrasada, tendo-se iniciado apenas em 1772 –, a evolução do sistema educativo angolano foi profundamente condicionada por um conjunto de factores históricos, políticos e económicos. Entre estes factores destacam-se a Independência do Brasil em 1822, que redefiniu as prioridades económicas e políticas do regime português relativamente a Angola; a Conferência de Berlim (1884-1885), que estabeleceu novas regras para a ocupação dos territórios africanos; a implantação da República em Portugal, em 1910, com repercussões administrativas nas colónias; a entrada em vigor da Constituição de 1933, que instituiu o Estado Novo, substituindo o quadro constitucional de 1911, suspenso desde o golpe militar de 1926; a Primeira e Segunda Guerras Mundiais, em que permitiram a alguns africanos reconhecer

oficialmente extintas as missões "civilizadoras", o papel destas missões nas questões de garantia da escolarização aos africanos continuou a ser evidente na maior parte dos casos, quer nas missões católicas, quer nas missões protestantes que estavam estabelecidas não só ao longo do litoral, como maioritariamente no interior do território angolano. De realçar que inicialmente o ensino criado e promovido pelas autoridades portuguesas era apenas privilégio de uma certa elite africana, muitas vezes *escolhida a dedo*, porque na maior parte dos casos apenas eram escolarizados para facilitar a missão *evangelizadora e civilizadora* dos colonialistas. A este propósito Rodney (1975) refere que os "religiosos serviam sempre, dentro e fora da igreja como instrumento para a implantação dos valores durante a época colonial (pp. 364-365). Muito recentemente, G. P. Costa (2020) advogou que a "educação, marcadamente religiosa, não constituía um direito à liberdade de escolha, mas um instrumento de dominação colonial" (p. 47). Anos atrás, Zau (2002), afirmara que,

> Apesar da maioria da população angolana ser católica, o protestantismo é a segunda religião[31] com maior número de seguidores em Angola. As escolas das missões ligadas a estas duas religiões trouxeram, indiscutivelmente, mais valias para a educação e ensino dos naturais de Angola que, na sua grande maioria acabou por se escolarizar nelas (p.88).

Como descrito anteriormente, percebe-se que as missões católicas[32] e protestantes desempenharam um papel crucial no lançamento dos primeiros alicerces para a construção da escola de massas em Angola. A diferença, relativamente ao número e localização destas,[33] deve-se ao interesse desigual manifestado pelas autoridades coloniais. Não obstante a natureza e as finalidades dos saberes partilhados, não deixa de ser importante referenciar que, em alguns casos, as missões protestantes revelavam-se mais flexíveis e abertas quanto à escolarização dos africanos. É ainda fundamental destacar que, na generalidade, tendo em atenção os principais destinatários das referidas "ofertas formativas", o sistema de ensino era caracterizado por um excessivo elitismo, visto que privilegiava maioritariamente os portugueses residentes em Angola e uma pequena elite de africanos, com vista à salvaguarda dos interesses coloniais.

---

as fragilidades das potências coloniais; bem como a celebração do Acordo Missionário, em 1940, entre o Estado português e a Santa Sé, posteriormente clarificado pelo Estatuto Missionário em 1941. Acresce ainda o início da luta armada em Angola, em 1961, que obrigou o regime colonial português a reverter a sua actuação e a reforçar os investimentos em diversos sectores, nomeadamente nos domínios social e económico (Antunes, 1980, Viera, 2007, Zau, 2002).

[31] À luz do Censo 2024, recentemente publicado, o protestantismo continua a ser a segunda maior religião em Angola (Censo, 2024, p.54).

[32] O recenseamento de 1950 indicou que 35% na altura eram católicos; 12% eram protestantes e 50% eram considerados pagãos. Aliás, mesmo a acção das missões era muito limitada, e certamente mais de 95% da população era analfabeta (Castro, 1978).

[33] Os programas das missões católicas eram assentes no catolicismo. Por outro lado, a igreja comungava com o discurso civilizatório das autoridades coloniais, podendo inferir-se um discurso semelhante sobre a realidade histórica e cultural dos povos nativos de Angola (Paxe, 2017, p.64).

Portanto, atendendo às características das acções educativas desenvolvidas pelas autoridades coloniais através das missões católicas e protestantes, quer a composição do corpo docente (assegurado por missionários católicos, protestantes e alguns catequistas), quer do corpo discente (destinado a alguns portugueses e uma minoria de africanos), quer dos currículos que sustentavam o ensino (únicos de Portugal às províncias ultramarinas), dificilmente seria possível a construção de uma escola pública de massas em Angola nesta altura. Outrossim, estes e outros aspectos anteriormente referenciados permitem-nos deduzir que a universalidade, a laicidade e a democraticidade eram princípios inexistentes neste sistema educativo. Todavia, não se pode retirar o mérito de as referidas medidas educativas terem servido de bases para a emergência da escolarização formal em Angola.

Assim, tendo em atenção o anteriormente explanado, embora os portugueses tenham chegado ao território angolano em 1482, apenas em 1845 o ensino foi oficialmente regulamentado em Angola, realidade que não está dissociada com o que ocorreu na mesma altura em Portugal. Sem desconsiderar que grande parte das acções levadas a acabo pelas missões se realizavam sob superintendência das autoridades coloniais, considerou-se ainda assim relevante destacar aquelas iniciativas em que o Estado se revelou mais evidente e estruturante para a consolidação de um sistema de ensino formal no contexto colonial.

1.2.3. Escolarização promovida pelo Estado Português durante a época colonial em Angola: um percurso caracterizado pela promoção da "portugalidade"

Vieira (2004) refere que a "missão colonizadora" foi encarada como se fosse uma dádiva oferecida os africanos, apresentada como mecanismo de o "libertar" da "ignorância", da "selvajaria", da "barbárie", promovendo a sua "civilização" e atribuindo-lhe uma nova identidade, tudo isto legitimando, segundo este autor, a prerrogativa de "reescrever" a sua história. Esta visão, carregada de um certo etnocentrismo, traduz, em última instância, uma tendência de "coisificação do outro", como designou este autor. À luz desta e de outras atitudes similares levadas a cabo pelas autoridades coloniais, torna-se evidente o carácter que presidiu à forma como o ensino foi concebido para os africanos, justificando-se, assim, o facto de até à primeira metade do século XVII não se terem registado avanços significativos no ensino promovido pelo Estado nas regiões da África tropical. No caso concreto de Angola, segundo Zau (2002) escasseiam, neste período, indícios de outras iniciativas estruturantes especificamente voltadas para a expansão da cultura.

Deste modo, sem desvalorizar outras fontes disponíveis sobre a escolarização em Angola entre 1482 e1961, mas guiado pelo propósito de captar os elementos essenciais do processo, propõe-se de seguida uma análise centrada na emergência e expansão do ensino oficial promovido pelas autoridades coloniais. Esta análise abordará a sua natureza, os principais destinatários e, ainda, o papel relevante que continuaram a desempenhar as missões (católicas e protestantes) na escolarização dos angolanos e portugueses.

É importante destacar que, entre 1726 e 1844, nalguns governos coloniais em Angola registaram-se tanto avanços como recuos no que respeita à expansão do ensino. É assim que durante o governo de Caetano Albuquerque (1726 -1732), por exemplo, observou-se uma decadência na frequência dos colégios dos missionários Jesuítas (Zau, 2002). Já no mandato de António de Vasconcelos, (1758-1764) não se havia ainda lançado as bases de um sistema de ensino estruturado, apesar de algumas iniciativas pontuais que, em regra, careciam de continuidade. Entre essas iniciativas destaca-se a proposta do governador Francisco de Sousa Coutinho, para a criação de duas aulas de geografia na cidade de Luanda, como referiu Azevedo (1958). Durante o governo de Miguel António de Melo (1795-1800) retomou-se o ensino de aritmética, geometria e trigonometria, com o intuito de preparar contadores e medidores. Mais adiante, sob a administração de Saldanha da Gama (1807-1810) foi introduzido o ensino exclusivamente destinado a raparigas, uma iniciativa que contou com o apadrinhamento da sua esposa, D. Antónia de Brito (Azevedo, 1958). Este mesmo autor refere que, pelo decreto de 1844, foi ensaiado, embora sem grandes resultados, o ensino da medicina e da farmácia em Cabo Verde, Angola e Moçambique.

Importa salientar que estas iniciativas ocorreram num contexto histórico específico (final do século XVII), marcado pela criação, em Portugal, das escolas para «*ler, escrever e contar*» destinadas aos filhos (rapazes) de artesãos urbanos, por iniciativa de Marquês de Pombal (1772). Esta circunstância revela o lento e limitado processo de construção da escola de massas tanto na metrópole como nas colónias. Com efeito, se apenas nesse período se começavam a desenvolver tais iniciativas em Portugal, seria difícil esperar um investimento significativo na escolarização em Angola – tanto para os colonos portugueses[34] como, sobretudo, para os angolanos. Nesta linha de pensamento, é relevante destacar que, a partir de 1822, com a independência do Brasil, Angola começou a ganhar atenção do regime português, após séculos de relegação a um plano secundário (Antunes, 1980):

[34] Os primeiros colonos eram, na sua maioria, camponeses pobres e iletrados, desempregados e marginais das cidades (Guerra,1994, p. 114).

> Portugal viveu três séculos de costas voltadas para África. O litoral africano servia, a oriente, de corredor e depósito do comércio com a Índia e era, a ocidente, uma reserva de mão de obra escrava para o Brasil. Abolido o tráfico negreiro, as feitorias ocidentais caíram num abandono total. Na maior colónia, Angola, a presença branca cingia-se aos enclaves costeiros de Luanda e de Benguela, e a pequenas fortalezas na retaguarda, como Muxima ou Ambaca. Nenhuma distava mais de 400 km da costa. Somente um sexto da terra angolana retinha sinais da colonização europeia (p. 39).

Esta realidade confirma, essencialmente, maior concentração da população portuguesa nos grandes centros urbanos, em detrimento das áreas rurais, onde residia a maioria da população angolana. Neste sentido, G. P. Costa (2020) observa que "não havia interesse de qualquer sorte, por parte das autoridades portuguesas, em criar um sistema de educação" (p. 43). Prova disto é facto de que, apesar da presença portuguesa em Angola por mais de três séculos e das acções realizadas pelas missões católicas e protestantes, o ensino apenas foi oficializado em 1845. Quanto a este aspecto, diversos autores, como Azevedo (1958), Ferreira e Marcelino (1996), Zau (2002) e Vieira (2004), corroboram com a ideia de que o ensino formal em Angola só se institucionalizou na segunda metade do século XIX, tendo como marco inicial o decreto de 14 de agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão, então Ministro de Estado da Marinha e do Ultramar. Azevedo (1958) considera este decreto, como aquele que estabeleceu o "primeiro sistema coordenado de ensino fora da Metrópole" (p.122), e que lançou os "primeiros alicerces da escola pública no ultramar e, muito especialmente, em África" (p.124). Ferreira e Marcelino (1996) referem que, a partir deste diploma, passaram a coexistir dois sistemas de ensino distintos: um dirigido por missionários, orientado sobretudo para as zonas rurais; e outro, voltado para os "civilizados", funcionando apenas nas localidades com maior presença portuguesa[35]. Por sua vez, Zau (2002) argumenta que, com este diploma legal, "o Estado chama a si [...] a responsabilidade no campo educativo e organiza o ensino em dois graus: o elementar e o principal" (p.88). Ainda segundo Azevedo (1958) graças a esta medida, em 1863 existiam 24 escolas primárias em Luanda e em concelhos vizinhos, como os de Gulungo Alto, Moçâmedes e Ambriz. Do ponto de vista de Vieira (2004),

[35] Feitorias da costa, feiras, ou centros comerciais do interior, presídios e mais tarde, os núcleos de colonização (Ferreira & Marcelino, 1996, p. 278).

> Com esta legislação, o ensino oficial começou aos poucos a fazer parte da realidade angolana, mas se tivermos em conta a data de chegada dos portugueses à foz do rio Zaire (1482) e a preocupação destes com as questões do ensino (1845), passaram-se mais de 3 séculos para que se pensasse na implementação de um sistema de ensino público, o que não deixa de ser chocante para um colonialismo que apregoava ter civilizado os chamados "povos bárbaros" (p. 45).

Outro aspecto destacado por Viera (2004) prende-se com o facto de o surgimento oficial do ensino em Angola não ter representado um benefício directo para a população africana. Na medida em que a referida legislação foi aprovada numa altura em que ainda não havia sido abolida formalmente a escravatura, o que evidencia a persistência de um sistema profundamente desigual. Importa sublinhar que, antes de 1851, ou seja, nos primeiros anos do século XIX, apesar de algumas iniciativas desenvolvidas pelas autoridades coloniais no sentido de promover uma certa laicização da educação, o ensino revelou-se amplamente infrutífero. Isto deveu-se à ausência de uma cultura de escolarização e ao facto de a responsabilidade pela educação continuar, quase exclusivamente, nas mãos dos missionários. Acresce que, nesse período só uma minoria restrita – composta por europeus abastados e por membros da burguesia africana residente, sobretudo, em Luanda – tinha acesso a instituições educativas de carácter privado[36]. Assim, na perspectiva de Rodney (1975),

> O principal propósito do sistema educacional colonial era treinar africanos para servir como homens da administração a um plano extraordinariamente baixo e fornecer mão-de-obra para as firmas capitalistas privadas, pertencentes a europeus [...] Não era um sistema destinado a transmitir aos jovens o orgulho e a confiança de membros da sociedade africana, mas sim a implantar um sentimento de submissão face ao europeu e ao capitalista[37] (p. 347).

A este propósito, Zau (2002) refere que a "colonização alargou a rede de escolas primárias, pela necessidade de desenvolver a economia, com apoio de uma classe de pequenos burocratas angolanos,

[36] (Ver. Ferreira & Marcelino, 1996; Zau, 2002; Vieira, 2004, G. P. Costa, 2020).

[37] A educação tradicional em Angola tem as suas raízes na Educação Tradicional Africana que, no período colonial foi relegada para segundo plano por constituir um impedimento à construção de uma mentalidade nacional moderna e um entrave à aculturação dos angolanos. Por isso a política colonial pretendeu erradicá-la por representar uma forma de enraizamento da cultura local e de resistência cultural à penetração do colonialismo (Silva & Carvalho, 2009, p. 2402).

que ajudavam na administração e no comércio coloniais" (p. 72). Ideia semelhante é advogada por Vieira (2004). Esta e outras razões é que determinaram que o ensino, durante a administração colonial, estivesse desenvolvido e confinado principalmente nas zonas de maior concentração da população colonial, isto é, nas principais cidades[38]. É por esta razão que à "medida que a população colonial crescia e se espalhava pelo território, também o ensino cresceu, mas sempre mais ou menos reservado aos descendentes dessa colonização, embora não existisse qualquer impedimento legal para os angolanos o frequentarem" (Zau, 2002, p. 72).

Percebe-se, portanto, que a massificação desenvolvida pelas autoridades coloniais, privilegiava prioritariamente os cidadãos de origem portuguesa, sendo os africanos integrados num plano secundário, sobretudo com o propósito de reforçar os mecanismos de dominação e administração colonial. Neste contexto, o ensino destinado à população africana assumia uma natureza fortemente assimilacionista, procurando transformar o africano num português, persuadindo-o a negar as suas referências culturais e identitárias, como salientou Castro (1978). Neste direcção, um dos principais instrumentos desta estratégia foi o recurso ao ensino ministrado exclusivamente em língua portuguesa, que funcionava simultaneamente como meio de alienação cultural e barreira para uma efectiva escolarização em larga escala, conforme argumentou Paxe (2017).

Sobre esta realidade, Ferreira e Marcelino (1996), reiterarem a tese de que a educação destinada aos indígenas, maioritariamente localizados nas zonas rurais, assumia uma característica de formação "rudimentarmente profissional", defendem que não constitui surpresa o facto de a formação oferecida se restringir ao "saber ler, escrever e contar". Esta formação, de natureza "rudimentar profissional", como os próprios autores caracterizam, revelava uma clara limitação em termos de desenvolvimento humanístico e intelectual, excluindo, por conseguinte, as grandes massas da população "indígena" do acesso a um ensino mais abrangente, que lhes pudesse proporcionar uma cidadania plena ou consciência crítica sobre a sua condição.

A este respeito, Silva (2009)[39], mestiço português[40], advogava na altura um carácter nacionalista para o ensino prático, direcionado à preparação do indígena, mas que assentasse na exaltação da "portugalidade". Para o autor, tal ensino deveria manter-se baseado na "similitude de programas, exigência da mesma língua e dos mesmos princípios doutrinários" (p.22). Esse princípio implicaria,

[38] (Ver. Ferreira & Marcelino, 1996; Zau, 2002; Vieira, 2004; Paxe, 2017).
[39] Nascido em Angola e secretário provincial da educação em Angola (1964-1971).
[40] Texto da Conferência do Dr. Pinheiro da Silva, Secretário Provincial de Educação, no Museu de Angola, em 24.02.1970, reconstituído com base na sua gravação (Silva, 2009, p.19).

educar um cuanhama[41] fundamentalmente da mesma maneira que se educa um minhoto[42]" (Ver. Silva, 2019, Paxe, 2017). Silva (2009) argumenta ainda que "esse princípio [se funda] tanto na necessidade de continuidade de tradições, cultura e coesão da pátria, como na ideia de aculturação e assimilação – com o objectivo da consecução do 'homem português' para além do étnico" (p.23). Reforça, assim, uma tese impregnada de uma crença assimilacionista e etnocêntrica, segundo a qual o processo educativo deveria servir para moldar o africano à margem do colonizador. Ainda na perspectiva deste autor,

> de nada valerá encher as salas de aulas de elementos de todas as etnias, de nada nos servirá desenvolver a economia, se não soubermos formar o entendimento dos que povoam o território, se formos capazes de fazer cada vez mais e melhores portugueses, mediante [a] educação norteada pelos valores perenes da civilização lusíada, como nos tempos de antanho (p.23).

Ainda na senda da sobrevalorização dos valores portugueses e dos supostos benefícios que a sua missão civilizadora se arrogava proporcionar aos angolanos, o mesmo autor defende a continuidade de um modelo educativo orientado para a assimilação cultural, nos seguintes termos:

> a negritude não pode, de forma nenhuma, constituir princípio de orientação educativa entre nós. Não imaginamos outro quadro de vida em Angola que não seja nosso. Não podemos adoptar como solução de futuro a concepção pan-africanista, por inteiro à margem do nosso pensar e sentir, inexequível por isso mesmo (p.24).

Tendo em conta este argumento, se por um lado evidencia-se a tese da superioridade dos valores portugueses em detrimento dos nativos e, consequentemente, a exclusão deliberada de valores culturais africanos do sistema de ensino, por outro lado, tal posição revela uma contradição face a algumas das próprias afirmações do autor, que em certos momentos reconhece a importância de formas de adaptação à realidade local.

> A multirracialidade, apregoada e ensinada hoje, não deve constituir amarga desilusão amanhã. Nela deverão os de valor encontrar as condições indispensáveis ao exercício pleno das suas virtualidades e talentos. Grave problema da Educação nesta época é, pois, o saber criar clima

[41] Povos nativos de Angola com maior concentração no Sul e Sudeste de Angola e, na região Norte da Namíbia.
[42] Cidadão português natural ou habitante da região do Minho.

> de mútua compreensão entre as etnias constitutivas da nossa população em geral, dos elementos escolarizados em particular (p.26).

Este e outros aspectos que caracterizavam o sistema de educação colonial, ilustram bem não apenas a natureza da educação que era proporcionada, como também a especificidade dos currículos que eram disseminados e se pretendia perpetuar, voltados, a maior parte deles, para o aniquilamento de um conjunto de ideias africanas que pudessem colocar em causa a missão "civilizadora". Situação que contrastava com a pretensão de determinadas organizações de africanos, visto que, como afirma Paxe (2017) "esses movimentos de negritude e do pan-africanismo, defendiam uma educação universal, de qualidade e relevante com o intuito de promover o bem-estar comum, desenvolvimento socioeconómico e sociedades com igualdade cidadã" (p. 50). Compreenda-se uma igualdade de facto que tivesse, necessariamente, em conta o pluralismo étnico que sempre caracterizou o povo angolano; situação que revela, em certa medida, uma carência ou mesmo a inexistência de um plano concreto de escolarização dos angolanos (Zau, 2002).

Desta feita, não obstante, as já reduzidas e selectivas acções educativas que contemplavam os africanos, com os objectivos implícitos e explícitos anteriormente referidos, bem como o facto de sucessivas vezes, serem extintas as actividades das missões católicas e protestantes que mais contribuíram para a escolarização africana, para a grande maioria destes o acesso às primeiras letras continuava a ser garantido pelas missões religiosas. Tal realidade explica-se pelo facto de o "acesso a outras instituições de ensino [lhes estar] vedadas, dada a condição social e política em que se encontravam" (Vieira, 2004, p. 47). Para a maioria dos africanos, bem como para alguns filhos de determinados portugueses de condição económica modesta, a escolarização ocorria sobretudo nas denominadas Escolas Técnicas, onde se ensinavam actividades relacionadas com a agricultura, comércio e indústria[43], em consonância com um currículo "orientado para a formação de mão-de-obra e a promoção da 'portugalidade' pela língua, pela religião e pela moral", como refere Paxe (2017, p.59).

Assim, durante os primeiros sessenta anos do século XX, entre os vários acontecimentos ocorridos em Portugal e com repercussões directas para os angolanos e para o seu processo de escolarização, destaca-se: a Implantação da República Portuguesa, em 1910[44], que introduziu alterações substanciais ao regime de governo em Portugal; a entrada em vigor, em 1933, da Constituição que deu origem ao Estado Novo[45],

[43] (Ver. Zau, 2002; Vieira, 2004).
[44] A República implantada em 1910 agarrou-se às colónias como a lapa à rocha, e pôs um V Império no bairro de cada convicto (Antunes, 1980, p.49).
[45] A Carta Orgânica do Império Colonial Português e a Reforma Administrativa Ultramarina, promulgados em 1933, contemplaram o sistema administrativo colonial (Antunes, 1980, p.52).

substituindo a de 1911 – não era aplicada desde o golpe militar de 1926 –, e, por fim, a promulgação do "Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique" aprovado pelo Decreto n°39.666 de 20 de Maio de 1954.

As alterações decorrentes deste novo quadro político-jurídico originaram um conjunto de transformações, embora as relacionadas com a educação dos africanos tenham sido as que menos progressos registaram, tal como observa Vieira (2004) quando afirma que "em matéria de educação e ensino, a política do Estado Novo continuava a encarar a escolarização do africano como sendo desnecessária" (p.49). O estado de estagnação e indefinição a que estavam votadas as questões da escolarização dos africanos encontrava-se refletida no próprio Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique que, não obstante prever no capítulo I, intitulado "Dos Indígenas Portugueses e do seu Estatuto" Art.4°, um conjunto de iniciativas do Estado conducentes à promoção,

> por todos os meios o melhoramento das condições materiais e morais da vida dos indígenas, o desenvolvimento das suas aptidões e faculdades naturais e de maneira geral, a sua educação pelo ensino e pelo trabalho para a transformação dos seus usos e costumes primitivos, valorização da sua actividade e integração activa na comunidade, mediante acesso à cidadania (Portugal. Governo, 1964, p.202)

Nestes termos, apesar de as autoridades coloniais continuarem a classificar os africanos como indígenas, isto é, "indivíduos de raça negra ou seus descendentes, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, [que] não possuam ainda ilustração e os hábitos individuais e sociais [tidos como] pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses" (Artigo n°2°) no Estatuto assumia-se o compromisso de promover o desenvolvimento da educação através do ensino. Todavia, paralelamente, se estabelecia também a necessidade de transformação "dos seus usos e costumes primitivos", revelando assim, o carácter assimilacionista e civilizatório que norteava a política educativa colonial. Tal princípio é reforçado no próprio diploma, conforme se observa nos pontos 1 e 2 do artigo abaixo transcrito.

> A contemporização com os usos e costumes indígenas é limitada pela moral, pelos ditames da humanidade e pelos interesses superiores do livre exercício da soberania. Ao aplicarem os usos e costumes indígenas as autoridades procurarão, sempre que possível, harmonizá-los com os

> princípios fundamentais do direito público e privado português, buscando promover a evolução cautelosa das instituições nativas no sentido indicado por esses princípios (Portugal. Governo, 1964, p.202).

Percebe-se, a partir dos excertos deste diploma, que, passados mais de um século desde a criação do ensino oficial em Angola (1845) –, e ainda sob os efeitos directos e indirectos das duas guerras mundiais[46] –, os africanos destas parcelas territoriais continuavam a ser tratados como indivíduos em *menoridade* ou mesmo como "*crianças grandes"*, na expressão de Moutinho (2000). A exposição e promoção dos seus costumes permaneciam sujeitas à autorização e escrutínio rigoroso dos seus tutores (autoridades portuguesas), o que condicionava fortemente a construção de uma sociedade (da qual a escola é uma das suas principais instituições) capaz de respeitar, promover e valorizar a diversidade cultural. Concretamente, em matéria de escolarização, o referido diploma estabelecia, no seu artigo 6º, o seguinte:

> O ensino que for especialmente destinado aos indígenas deve visar aos fins gerais de educação moral, cívica, intelectual e física, estabelecidos nas leis e também à aquisição de hábitos e aptidões de trabalho, de harmonia com os sexos, condições sociais e as conveniências das economias regionais (Portugal. Governo, 1964, p.202).

Tendo em conta o anteriormente descrito, bem como o contexto político e económico que presidiu à aprovação dos referidos diplomas legais, verifica-se que estes excertos reiteram a atribuição de um estatuto de *menoridade aos africanos*, mas desta vez, especificamente associado às matérias de ensino. Porém, inscreve-se um elemento adicional: a exigência de que a escolarização privilegiasse a aquisição de hábitos e aptidões de trabalho. Tal princípio é considerado por muitos autores como um dos principais objectivos subjacentes à expansão do ensino para o interior de Angola – o de aumentar a disponibilidade de mão de obra barata. A este propósito, R. Gomes (1996) observa que a "expansão do ensino elementar para indígenas passava a ter uma justificação desenvolvimentista ao arrepio do ruralismo e domesticidade do ensino praticado pelas missões" (p.160). Todavia, em 1961, pelo Decreto-Lei nº 43893 de 6 de setembro, e na sequência das sucessivas revoltas realizadas pelos nativos, foi revogado o Estatuto dos Indígenas[47] Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Não obstante

[46] (factos importantes no processo de emancipação de muitos povos subjugados).

[47] A este propósito R. Gomes (1996, pp. 160-161) refere que "a política indígena de assimilação, base ideológica de toda a educação colonial do Estado Novo sustentava-se em três grandes tecnologias sociais: mestiçamento biológico, catequização religiosa e aculturação linguística intensa. Estas tecnologias eram

essa revogação, "para a população nativa, a escola não se democratizou[48] para satisfazer as necessidades de educação dos angolanos, num momento em que Portugal já era membro [desde 1955] das Nações Unidas", como referiu Paxe (2017, p.56). Percebe-se, assim, uma dupla resistência por parte das autoridades coloniais: por um lado a relutância em reconhecer a influência das sucessivas revoltas dos africanos; por outro, a incapacidade – ou mesmo a recusa – de compreender a dimensão e a pressão da grande mobilização internacional, liderada pela ONU, que apelava não apenas ao fim do colonialismo, mas também à efectiva garantia do bem-estar e da autodeterminação dos povos colonizados[49].

Não obstante o exposto, nos primeiros sessenta anos do início do século XX, registou-se, paralelamente, a criação e entrada em funcionamento de três organizações escolares que desempenharam um papel crucial na construção da escola para todos. São os casos do primeiro liceu de Luanda e da Província ultramarina, denominado Liceu Central Salvador Correia, fundado em 1919; da Escola Primária Superior do Barão de Moçâmedes, transformada em 1937 na Escola Prática de Pesca e Comércio; do Liceu Nacional Diogo Cão, fundado em 1929, onde actualmente funciona parte das unidades orgânicas da Universidade Mandume Ya Ndemufayo. As duas últimas instituições foram impulsionadas pelo visconde Pedralva, chefe da província na altura[50].

A respeito desta realidade, Azevedo (1958) refere que "no ano lectivo de 1929-1930, as escolas primárias, em número de 69, contavam exactamente 3653 alunos; cinco anos depois, a frequência [subiu] para cerca de 4500 crianças" (p.138). Todavia, importa destacar que, sendo o *saber ler e escrever* um dos requisitos para ser considerado *assimilado*[51], compreende-se a razão do reduzido número de indivíduos com este estatuto a meio do século XX. Até essa altura, apenas uma minoria de africanos tinha acesso às instituições que lhes poderiam *outorgar* o estatuto de "civilizado", permanecendo, para a grande maioria destes, um ensino de natureza "preparatório para as escolas

travejadas por um complexo de classificação-nomenclatura das populações que, em geral, integrava cinco denominações: *(a)* os civilizados ou evoluídos, euro-descendentes; *(b)* os mestiços; *(c)* os negros que se europeizaram; *(d)* os destribalizados; *(e)* os subdesenvolvidos. Nesta classificação, os critérios de instrução certificada têm um papel progressivamente dominante na estabilização jurídica da passagem de indígena a não indígena e na desvalorização correspondente da cultura negra.

[48] Realidade também registada em Portugal.

[49] Consta da Carta das Nações e Estatuto da Corte Internacional da Justiça Art.°1, ponto 2 que os Estados membros procurem "desenvolver relações de amizade entre as nações baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, e tomar outras medidas apropriadas ao fortalecimento da paz universal". Já no Art.°2 pontos 3 e 4 postula-se o seguinte: "os membros da Organização deverão resolver as suas controvérsias internacionais por meio pacíficos, de modo que a paz e a segurança internacionais, bem como a justiça, não sejam ameaçadas. Os membros deverão abster-se nas suas relações internacionais de recorrer à ameaça ou uso da força, quer seja contra a integridade territorial ou a independência política de um Estado, quer seja de qualquer outro modo incompatível com os objectivos das Nações Unidas.

[50] (Ver. Azevedo, 1958; Ferreira & Marcelino, 1996; Vieira, 2004).

[51] Para se habilitar a tal classificação, o indivíduo tinha de ter 18 anos de idade, demonstrar que sabia ler, escrever e falar português fluentemente, ser trabalhador assalariado, comer, vestir e ter a mesma religião que os portugueses, manter um padrão de vida e de costumes semelhante ao estilo de vida europeu e não ter cadastro na polícia (Bender, 1980, p.216).

primárias", ministrado sobretudo nas escolas missionárias[52]. Esta realidade, de per si, é reveladora da condição de acesso ao ensino dos nativos, neste período. A este propósito, Antunes (1980) afirma que "em 1950, os assimilados não eram mais de 30 mil em Angola" (p.53) e, segundo Bender (1980) Angola

> quase não possuía instituições que pudesse contribuir para a civilização dos africanos, mestiços ou europeus. Menos de 5% de todas as crianças de idades compreendidas entre os 5 e os 14 anos frequentavam a escola em 1950, enquanto 97% de todos os africanos de 15 anos e mais velhos eram classificados como analfabetos. Dois anos mais tarde, havia apenas 37 indivíduos com curso liceal completo em toda colónia, a maior parte dos quais eram brancos (p. 218).

A este propósito, Castro (1978) refere que "em 1955 em todos os estabelecimentos de ensino de Angola, ter-se-iam inscrito 52171 africanos, 6139 mestiços e 14583 brancos" (p.203). Na mesma linha, Azevedo (1958), assinala que, entre Institutos Oficiais ou Subsidiados pelo Estado[53] e Institutos de Iniciativa e Recursos Financeiros Estrangeiros ao Estado[54], frequentavam o ensino em Angola em 1956, 86908 alunos, sendo assegurado por 4269 professores, distribuídos por 1804 institutos. Tendo em conta o número total de alunos matriculados em 1956 e subtraindo aos que se encontravam inscritos em 1955 (num total de 72894), conclui-se que, em 1956, 14014 novos alunos iniciaram a escolarização – um dado particularmente relevante para compreender a dinâmica do processo de escolarização em Angola nas circunstâncias do período.

Todavia, considerando o crescimento do número de africanos escolarizados entre 1950 e 1956 e cruzando com os dados do recenseamento da época[55], infere-se que, independentemente dos números oficiais e dos êxitos de que o regime colonial se vangloriava, a realidade demonstrava a persistência de elevadas taxas de analfabetismo entre os angolanos e até entre brancos naturais de Angola. Tal cenário colocava em causa a chamada "missão civilizadora" com que as autoridades portuguesas procuravam

---

[52] (Ver. Castro, 1978; Bender, 1980, Ferreira & Marcelino, 1996; Paxe, 2017).

[53] Inclui os seguintes graus de ensino: liceal, normal, profissional, primário, rudimentar e rural (Azevedo, 1958).

[54] Inclui os seguintes graus de ensino: secundário, profissional, primário e rudimentar (Azevedo, 1958).

[55] Segundo dados do recenseamento da população de 1950, Angola tinha uma população estimada em 4.145.266 milhões de habitantes, sendo 78.826 brancos, 26.648 mestiços, 4.039.687 africanos e 105 outros. No final de 1955, as estatísticas davam um total de 4.362.264 milhões de habitantes, destes 109.568 brancos, 30.453 mestiços, 4.222.117 africanos e 126 outros (Castro, 1978, pp.84-85). Guerra (1994) por sua vez considera que "as estatísticas dos anos 60 indicavam para Angola uma população de 4.642.000 negros, 250 mil brancos e 30.400 mestiços" (p.113). A população angolana estimada nos anos de 1960 foi de 5,45 milhões, informação disponível em https://www.dadosmundiais.com/africa/angola/crescimento-população.php. Os dados estatísticos deste período histórico podem explicar as complexidades da sua utilização para efeitos de uma análise mais concreta. A este propósito, Castro (1978) refere que "é difícil saber o número exacto de habitantes de Angola, dado que as estatísticas oficiais não merecem confiança. É sobretudo impossível determinar as tendências da evolução demográfica, mesmo nas suas grandes linhas. Se os recenseamentos decenais indicam, de facto, um crescimento demográfico da população autóctone, tal aumento pode ser artificial e resultar simplesmente do aperfeiçoamento dos métodos estatísticos. Mesmo os números do [...] recenseamento realizado em 1950, contêm muito provavelmente uma certa margem de erro porque os dados são em geral fornecidos pelas autoridades administrativas, e vários factores contribuem para tornar impossível o conhecimento correcto da população autóctone (pp.82-83).

legitimar-se na arena internacional[56], traduzindo, em nosso entender, "uma política de educação que não salvaguardava o direito à educação", como defende Paxe (2017, p.54). O mesmo autor acrescenta que o crescimento do número de alunos nesse período foi, em grande medida, "reflexo do crescimento da população branca", resultante do programa de povoamento do território angolano com população de origem europeia entre 1950 e 1974 (p.57). Dado que parte considerável destes colonos era analfabeta, é plausível inferir que o aumento registado nas estatísticas educacionais se deveu, em parte, a esse contingente populacional. Assim, embora os dados disponíveis indiquem um certo crescimento no número da matrícula escolar, a complexidade e as limitações desses números dificultam uma análise precisa sobre a abrangência real da escolarização da população nativa, sobretudo tendo em conta que que a frequência escolar de muitos angolanos permanecia restrita ao ensino preparatório para o ensino primário.

Desta discussão, deduz-se que, ao longo de aproximadamente cinco séculos, a expansão do ensino promovida pelas autoridades coloniais, quer através das missões católicas e protestantes, quer por intermédio das próprias administrações coloniais, teve como principal finalidade consolidar o domínio europeu sobre o território angolano. Com efeito, se por um lado os missionários, sob tutela do poder colonial, procuravam difundir o ensino das primeiras letras com o propósito de facilitar a evangelização, por outro, o interesse económico de garantir a mão-de-obra barata para sustentar a produção e o escoamento de produtos para a metrópole impulsionava as autoridades portuguesas a expandir o ensino entre os colonos e uma minoria de cidadãos angolanos. Inicialmente concentrado nas grandes cidades, que coincidia com os principais centros de presença portuguesa, o ensino foi gradualmente, estendido ao interior do território, sobretudo em resposta às pressões crescentes vindas tanto da metrópole, como de sectores da própria sociedade angolana. Cumpre destacar que, para além das resistências históricas[57] manifestadas pelos vários reinos angolanos (dirigidos entre os séculos XVI a XIX por figuras como Nimi-Ya-Lukeni, Ngola Kiluanji, Nzinga Mbandi, Mandume-Ya-Ndemufayo e o Rei do Bailundo, entre outros), as pressões internas mais recentes foram protagonizadas por um conjunto de angolanos que, reunidos em movimentos de libertação nacional, começaram a organizar-se desde as primeiras décadas do século XX.

[56] (Ver. Rodney, 1975, Paxe, 2017).

[57] A história dos protestos contra as práticas discriminatórias portuguesas remonta já ao século XIX, mas só depois da Segunda Guerra Mundial é que tais protestos assumiram decididamente um tom político. Alguns assimilados e mestiços estudaram fora de Angola e tiveram contactos com indivíduos e ideias que os encorajaram a buscar mais do que a reforma de um sistema colonial que poucas promessas oferecia de alguma vez acabar com a exploração dos negros de Angola, como refere Bender (1980, p.222).

Assim, pelo papel preponderante que tiveram antes, durante e depois da proclamação da independência no cenário político nacional, é importante destacar os três principais movimentos de libertação de Angola. A FNLA inicialmente designada UPNA (*União dos Povos do Norte de Angola*), alterou a sua designação para UPA (*União dos Povos de Angola*) com o propósito de ultrapassar a conotação tribal que lhe era atribuída, e, finalmente em 27 de março de 1962, passou a denominar-se Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA)[58], tendo como dirigente fundador Holden Roberto. O MPLA[59] surgiu em Luanda, a 10 de dezembro de 1956, como resultado da fusão de três núcleos, fundamentalmente, do PLUUA (*Partido da Luta Unida dos Africanos de Angola*), do PCA[60] (*Partido Comunista Angolano*) e o MINA (*Movimento para a Independência Nacional de Angola*), tendo como figura de maior destaque António Agostinho Neto. Relativamente à UNITA, foi fundada por Jonas Savimbe a 13 de março de 1966[61], antigo dirigente dissidente da FNLA.

Entre as principais "acções revolucionárias" conduzidas por elementos destes três movimentos no início da década de 60 destacam-se: a insurreição de 4 de fevereiro de 1961, protagonizada por nacionalistas afectos ao MPLA, que atacaram as cadeias colonialistas de Luanda (Casa de Reclusão, Prisão de S. Paulo, Posto da PIDE e a Estação da Rádio Oficial); a revolta de 15 de Março do mesmo ano, levada a cabo por camponeses Bakongo ligados à UPA, que atacaram fazendas de café, postos administrativos, vias de comunicação e povoações no norte de Angola, particularmente na região do Uíge, vitimando civis – entre mulheres e crianças – tanto da população europeia como de africanos considerados "traidores".

Estas acções marcaram uma viragem significativa, obrigando as autoridades coloniais portuguesas a redefinir a sua postura face a Angola[62]. Sobre esta conjuntura, Antunes (1980) afirma que "até à eclosão das guerras de emancipação, o colonialismo português foi o mais retrógrado, imbecil e desajustado de todos os colonialismos" (p.55). No domínio da educação, uma das respostas[63] do regime colonial foi a

[58] Por associação da UPA com o Partido Democrata de Angola (PDA), designação adotada pela antiga ALIAZO – Aliança do Povo do Zombo (Guerra, 1994, 142).

[59] No plano da educação e cultura, o MPLA criou nas zonas sob o seu controlo os Centros de Instrução Revolucionária (CIR) e um Departamento de Educação e Cultura (DEC), estruturas responsáveis pela alfabetização e formação política e militar dos quadros e das populações. Os programas de educação e cultura chegaram a contar com o apoio da UNESCO e de certos governos europeus, como os da Suécia e da Dinamarca, como refere Guerra (1994, p. 135). A educação escolar formal na República de Angola sempre constou nas agendas de projectos políticos, não somente nos programas de governo após a independência, como também nas agendas dos movimentos políticos para a independência do país, como sublinha Paxe (2017, p. 15). Todavia, como refere Viera (2004), "a escassez de dados sobre a educação nas áreas controladas pela UNITA e pela FNLA não nos possibilita traçar um quadro, ainda que sucinto, sobre o que na realidade se passava nas zonas então controladas por tais organizações" (p.76).

[60] Fundado em 1955 por Viriato da Cruz, António Jacinto, Ilídio Alves Machado (considerado primeiro presidente do MPLA) e Mário António de Oliveira (Guerra, 1994, p.121).

[61] (Ver. Bender, 1980; Guerra, 1994; Vieira, 2004, Paxe, 2017).

[62] Ao fim de alguns meses, os ataques armados haviam suscitado mais reformas no colonialismo português do que todos os protestos ao longo de um século: o indigenato foi revogado, abolindo-se assim a distinção entre cidadãos «civilizados» e «não civilizados»; criaram-se organismos administrativos africanos locais; coordenaram-se leis consuetudinárias portuguesas e africanas, reformulou-se em termos mais rígidos a regulação das concessões e ocupação de terras; e foi abolido o sistema de trabalho forçado não remunerado (Bender, 1980, p.223).

[63] Embora no campo económico Angola tivesse obtido um crescimento satisfatório, isto não implicou uma melhoria significativa da vida da população, uma vez que no campo da educação boa parte da população africana da colónia continuava ainda a sentir alguns efeitos da fraca escolarização (Vieira, 2004, p.64).

expansão da rede escolar, através da construção de numerosas escolas primárias em todo o território, da criação de escolas secundárias nas cidades e até de uma universidade[64]. Todavia, a estas medidas não correspondeu qualquer programa consistente de formação de professores ou de adequação pedagógica do ensino[65]. Como refere Zau (2002) o desenvolvimento que se registava nesse período correspondia essencialmente a interesses económicos e políticos: "a necessidade de mão-de-obra mais qualificada; necessidade de se criar uma pequena elite angolana afecta aos interesses coloniais; necessidade de se formarem quadros superiores no seio dos descendentes da colonização e da elite angolana" (p. 73). Nessa linha, Vieira (2004) acrescenta que tais iniciativas visavam "expandir a ideologia colonial por forma a reproduzir a classe dirigente no seio da [...] burguesia" (p. 69). Ainda para autor,

> a educação foi utilizada pelo sistema colonial como forte arma ideológica contra o nacionalismo angolano. Só assim se justifica a grande extensão de escolas que se fez sentir por todo o país nos anos subsequentes à insurreição armada em Angola [...] o estado colonial criou uma grande rede de escolas públicas a nível de aldeias e cidades [...] boa parte das crianças de origem africana tinham sido excluídas do sistema de ensino em anos anteriores (Vieira, 2004, p.73).

Não obstante algumas "*boas intenções*" consubstanciadas na criação de uma alargada rede escolar após o início da luta armada, a "herança de cinco séculos de abusos contra os africanos era demasiado grande para ser superada com umas quantas reformas atrasadas", como observa Bender (1980, p.223). Do mesmo modo, não se vislumbrava uma redução das elevadas taxas de analfabetismo então registadas (Ferreira & Marcelino, 1996), uma vez que, grande parte das medidas governativas coloniais continuava a ser discriminatória e a fomentar desigualdades sociais, conforme assinala Paxe (2017). No domínio específico da escolarização, não se registaram alterações estruturais na política educativa, já que persistia o propósito de "inculcar os valores Portugueses e a desenvolver nos alunos uma identificação consciente com Portugal para consolidar a unidade nacional" (Ferreira, 1974, p.80).

Em síntese, constata-se que a oficialização do ensino formal em Angola ocorreu de forma tardia – mais de três séculos após o início da presença portuguesa – e que a sua expansão foi motivada, fundamentalmente, por questões de natureza ideológica e económica. À semelhança do ensino ministrado pelas missões católicas e protestantes, este modelo procurava, de todas as formas,

[64] A criação da Universidade de Luanda – hoje Universidade Agostinho Neto –, em 1963, enquanto primeira instituição universitária de Angola, esteve fortemente associada ao contexto político regional e às dinâmicas dos processos de independência africanos, funcionando também como uma estratégia preventiva face à possibilidade de contestação colonial (Ferreira & Marcelino, 1996, p.285).

[65] (Ver. Guerra, 1994; Ferreira & Marcelino, 1996; Zau, 2002).

desenraizar os africanos dos seus hábitos e costumes, impondo uma cultura e uma língua alheias às realidades locais. Importa, todavia, reconhecer que depois de oficializado e laicizado o ensino, as missões mantiveram um papel preponderante na escolarização dos angolanos. A esse respeito, Paxe (2017) observa que

> Pela diferenciação dos [currículos], dos professores, das condições para o acto pedagógico, pelo não reconhecimento das particularidades culturais a atender no processo educativo, pela não valorização da língua dos povos e do não reconhecimento do valor da educação para o desenvolvimento do indivíduo e da sua comunidade, afere-se que [a] educação desse período não se ajustava aos princípios definidos pelos vários instrumentos internacionais sobre a educação como direito humano (pp.64-65).

Com base na análise realizada, conclui-se que as diversas formas encontradas para escolarizar os angolanos durante a colonização – e até na iminência do seu término – foram determinadas por interesses de natureza ideológica e económica, refletindo uma expansão escolar coincidente com a necessidade de crescimento económico (Pires, 2000), tal como ocorreu em certos contextos europeus.

Assim, utilizando as missões como intermediárias, o poder colonial promoveu uma escolarização que estava "estritamente" ligada ao ensino das primeiras letras do português aos angolanos, mas com dupla finalidade subjacente: facilitar a envangelização e consolidar a penetração administrativa no território angolano. Mesmo com a oficialização do ensino a nível do ultramar e com a revogação do Estatuto dos Indígenas das Províncias Ultramarinas, não se registaram mudanças substanciais na condição de escolarização dos africanos, apesar de alguns avanços em termos numéricos e da progressiva inclusão das raparigas no sistema de ensino. De igual modo, após o início da luta armada, embora as autoridades coloniais tenham aumentado os investimentos em diversos sectores, não houve transformações significativas na construção de uma escola para todos. O sistema educativo permaneceu pouco democratizado e escassamente laico – sendo que, para a maioria dos africanos, os professores continuavam a ser essencialmente catequistas. Os currículos continuaram centrados na *promoção da portugalidade*, ignorando a diversidade cultural e linguística do país.

Deste modo, compreende-se que, nessa conjuntura, também seria praticamente impossível a emergência de uma escola pública de massas em Angola. Em resultado dessas contradições e exclusões, os angolanos organizados em alguns movimentos de libertação, rebelaram-se contra o regime colonial,

conquistando a sua autodeterminação – evento que viria a ter repercussões decisivas na vida do país, em todos os domínios, sendo a educação perspectivada, ao menos no plano teórico, como vector determinante das transformações sociais e políticas que se almejavam para o novo Estado independente.

1.2.4. A Massificação do Ensino na Angola Independente: um percurso sinuoso na construção da escola de massas

Não obstante a problemática da construção da escola pública de massas constituir objecto da nossa análise neste capítulo, dificilmente seria possível compreender este fenómeno sem considerar um conjunto de factos sociais, políticos e económicos que, em certa medida, influenciaram a vida do povo angolano e tiveram percussões na concretização da escola para todos.

Após 479 anos de dominação colonial e 14 anos de luta de libertação Nacional, o povo angolano conquistou a sua independente a 11 de novembro de 1975. O percurso trilhado até à concretização deste objectivo foi marcado por inúmeros desafios: o fracasso do governo de transição[66] , as tensões permanentes com o regime colonial e as profundas divisões étnicas e ideológicas entre os próprios Movimentos de Libertação Nacional[67]. Não é, portanto, de estranhar que os anos imediatamente subsequentes à proclamação da independência pelo Presidente Dr. António Agostinho Neto tenham sido vividos num ambiente de conflito armado intenso que, só culminou numa guerra civil prolongada, com 27 anos de duração. No domínio da educação, a nova nação independente enfrentou uma realidade particularmente adversa. "Com a saída de 90% de portugueses que viviam em Angola na época colonial, a herança de falta de quadros genuinamente angolanos, se repercutiu sobre todas as esferas da vida nacional" (Ferreira & Marcelino, 1996, p. 279). Esta situação traduziu-se numa grande escassez de profissionais de educação, impossibilitando o atendimento escolar do vasto contingente de cidadãos que ainda não sabia ler, escrever e contar.

Considerando as principais medidas governativas adoptadas em matéria de escolarização – muitas delas formalizadas em diplomas legais, programas e planos de acção –, a presente análise incidirá sobre os principais documentos aprovados e implementados, procurando destacar neles o impacto que tiveram no processo de construção da escola pública de massa em Angola. Neste sentido, serão analisadas: as

[66] À luz do Acordo de Alvor, assinado no Algarve em 15 de janeiro de 1975, o Governo de Transição, nos termos do Capítulo III, artigos 14º e 15º era presidido e dirigido por um Colégio Presidencial, constituído por três membros, isto é, um de cada Movimento de Libertação, ao qual competia dirigir e coordenar a acção governativa durante o período de Transição.

[67] O processo político angolano nunca foi pacífico, uma vez que os três principais movimentos que lutaram pela libertação de Angola, apesar de sucessivas tentativas de conciliação – sobretudo entre a UNITA e o MPLA –, nunca conseguiram, na prática, concretizar plataformas comuns de luta contra o regime colonial (Ver. Guerra, 1994; Viera, 2004).

mediadas educativas implementadas entre 1975 e 2001, culminando na Lei de Bases do Sistema de Educação aprovadas neste ano[68]; as acções educativas desenvolvidas entre 2001 e 2016, até à aprovação da Lei nº17/16 de 7 outubro, que revogou a anterior e, por fim, as reformas e orientações recentes que marcam a evolução do sistema educativo até aos dias de hoje.

1.2.4.1. Da Campanha Nacional de Alfabetização à aprovação da Lei nº 13/01 (1976 a 2001)

Tendo em atenção a natureza do processo que conduziu o povo angolano à independência, o período subsequente foi marcado por um conjunto de acontecimentos que introduziram profundas transformações no cenário político, económico e social do país[69]. Todavia, em consonância com o objecto de estudo desta investigação, a presente descrição privilegiará a análise e discussão das principais medidas, tanto legislativas como executivas, tomadas pelas autoridades e que, de uma ou de outra forma, exerceram influência no processo de construção da escola para todos em Angola. A análise incidirá, com particular destaque, sobre aspectos como o crescimento do número de alunos, sobretudo no ensino primário, a insuficiência de professores qualificados, a natureza da formação e do currículo ministrado, bem como o número de escolas e salas de aulas e a sua implicação no rácio alunos/professor.

Neste sentido, do ponto de vista político, é importante sublinhar que, com a proclamação da independência, Angola adoptou a designação de República Popular de Angola. Um dos seus primeiros instrumentos legais foi a Lei Constitucional, aprovada nas vésperas da independência, em 10 de novembro de 1975, pelo Comité Central do MPLA. Nos Princípios fundamentais deste diploma legal, o artigo1.º estabelecia o seguinte:

[68] Lei nº13/01 de 31 de dezembro.

[69] Neste período histórico, ocorreram diversos acontecimentos políticos de particular relevância para a evolução do conflito angolano e do processo de construção do Estado. Entre estes, destacam-se os Acordos de Mombaça, realizados em Mombaça (Quénia), entre 3 e 5 de janeiro de 1975, bem como os Acordos de Alvor, celebrados no Algarve, entre 10 e 15 de janeiro do mesmo ano, que estabeleceram as bases políticas e jurídicas para a proclamação da independência de Angola, ocorrida a 11 de novembro de 1975. Posteriormente, já no contexto da Guerra Fria tardia e do seu desfecho, tiveram lugar os Acordos de Nova Iorque, assinados em 22 de dezembro de 1988, seguidos do Acordo de Gbadolite, celebrado em junho de 1989. O colapso da União Soviética, em 1989, alterou significativamente o equilíbrio geopolítico internacional, com impactos direitos no conflito angolano. Neste novo enquadramento, foi assinado o Acordo de Bicesse, em 31 de maio de 1991, que conduziu à realização das primeiras eleições multipartidárias em Angola, entre 29 e 30 de setembro de 1992. Contudo, os resultados eleitorais não foram reconhecidos, inicialmente por alguns partidos de menor expressão e, posteriormente, pela UNITA, o que contribuiu para a retoma do conflito armado. Esta escalada conduziu a novas negociações, culminando nos Acordos de Lusaka, assinados em 20 de novembro de 1994, na cidade de Lusaka, que previram a formação do Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN), em funções a partir de 1996, integrando representantes da UNITA. Todavia, a maior parte destes acordos constituiu tentativas de resolução negocial do conflito que, apesar de terem produzido alguns ganhos direitos e indiretos, não foram suficientes para assegurar o seu término definitivo. Ainda assim, do ponto de vista político, o país iniciou um processo de abertura à democracia, enquanto, no plano económico, se assistiu à progressiva afirmação de um sistema de economia de mercado.

> A República Popular de Angola é um Estado soberano, independente e democrático, cujo primeiro objectivo é a total libertação do povo angolano dos vestígios do colonialismo e da dominação e agressão do imperialismo e a construção dum país próspero e democrático, completamente livre de qualquer forma de exploração do homem pelo homem, materializando as aspirações das massas populares.

No essencial, procurou-se, com a aprovação da Lei Constitucional de 1975, estabelecer uma ruptura com o regime colonial, extirpando a maioria dos vestígios do colonialismo e de modelos análogos, com vista à edificação de um país livre, em conformidade com os anseios do seu povo. Assim, o artigo 2.º deste diploma legal estabelecia que "Toda a soberania reside no Povo Angolano", reafirmando a necessidade de salvaguardar os superiores interesses do povo. Todavia, o mesmo artigo consagrava que o MPLA, constituído por uma "larga frente" que integrava todas as forças patrióticas empenhadas na luta anti-imperialista, era o legítimo representante do povo angolano. Esta última disposição é reveladora da profunda fragmentação política e social em que o país se encontrava no momento da sua fundação, consubstanciada num clima de profunda divisão entre os que se consideravam legítimos representantes do povo (MPLA) e os rotulados como "inimigos da revolução" ou "representantes do imperialismo" (UNITA E FNLA).

Recorde-se que, tanto nos acordos de Mombaça no Quénia (1975), como nos acordos de Alvor em Portugal (1975), os três movimentos de libertação nacional – FNA, MPLA e UNITA – se reconheceram mutuamente como os únicos legítimos representantes do povo angolano. Contudo, os acontecimentos que se seguiram, nos meses anteriores à independência, durante e após a sua proclamação, alteraram significativamente o cenário político angolano, conduzindo à hegemonia do MPLA e a exclusão das restantes forças políticas. Ainda no artigo 2.º da referida Lei Constitucional, definia-se que ao MPLA cabia a "direcção política, económica e social da Nação", o que implicava que as orientações do Estado e do Governo dependeriam, quase exclusivamente, das directrizes emanadas pela direcção deste partido político. Em matéria de educação e ensino, no contexto da busca por uma ruptura com o passado colonial, o diploma consagra, nos seus artigos 12.º e 29.º, que a República Popular de Angola "combate energicamente o analfabetismo e o obscurantismo e promove o desenvolvimento de uma educação ao serviço do Povo e de uma verdadeira cultura nacional [...] promove e garante o acesso de todos os cidadãos à instrução e à cultura". Assim, se por um lado garantiu-se juridicamente o direito à educação como um bem de todos, por outro, assumiu-se – pelo menos no plano do discurso – a opção por uma

educação ao serviço do povo, promotora da diversidade cultural e orientada para a construção de uma nova identidade nacional.

A este respeito, Paxe (2017) refere que as acções conducentes à escolarização formal em Angola sempre fizeram parte das "agendas de projectos políticos [e surgem] como uma das reivindicações contra a política do governo colonial [...] que condicionava este direito à maior parte da população nativa" (p. 15). Deste modo, perante um elevado índice de analfabetismo, que à época da independência se estimava em cerca de 85% da população angolana, as "*novas autoridades*" desencadearam um conjunto de medidas destinadas a recuperar o atraso escolar herdado do período colonial. Entre as primeiras acções governativas formuladas e implementadas com vista a inverter este quadro, destaca-se a criação, em 1976, da Comissão Nacional de Alfabetização, tutelada pelo Ministério da Educação[70], mas dependendo funcionalmente das estruturas do MPLA, a quem coube a tarefa de dinamizar a "Campanha Nacional de Alfabetização", também conhecida como "Batalha de Alfabetização", iniciada a 22 de novembro de 1975. Como resultado desta iniciativa, estima-se que, ao fim dos primeiros dez anos, tenham sido alfabetizados cerca de 1.048.000 cidadãos, correspondendo a uma média de 100.000 por ano (MED, 1997, como citado em Vieira, 2004, p.93).

Outra medida de grande relevância neste processo foi a promulgação da Lei nº 4/75 de 09 de dezembro[71] que, no seu preâmbulo sustentava que a nacionalização se impunha, como forma de garantir a gratuitidade e acesso universal à educação, eliminando as desigualdades e privilégios que marcavam o período colonial. Na época, apenas os filhos das classes mais favorecidas tinham acesso aos centros de ensino particulares, o que, para além de comprometer o princípio da gratuitidade, reforçava a estratificação social e alimentava os privilégios de classe. O artigo 3º deste diploma determinava a "nacionalização e, por conseguinte, a adjudicação a favor do Estado Angolano, de todos os centros de ensino que [...] sejam operados por pessoas naturais ou jurídicas, assim como a totalidade dos bens, direitos e acções que integram o património" desses estabelecimentos.

Segundo Vieira, (2004), foi à luz desta legislação que se verificou o confisco de várias instituições de ensino, sobretudo as ligadas à Igreja Católica, vistas pelas novas autoridades como aliada preferencial do poder colonial. O autor acrescenta que,

[70] Neste contexto, importa sublinhar que, à época, o Ministro da Educação era Ambrósio Lukoki, registando-se um processo de progressiva nacionalização e partidarização da vida pública e política em torno dos objectivos do MPLA, visível tanto na comunicação social como no sistema educativo, como assinala Vieira (2004). O autor sublinha ainda que "o MPLA [se situava] no centro das decisões políticas a nível da educação e justificava esta atitude através dos interesses que pretendia defender, pois é bom lembrar que a educação não é apenas um instrumento de emancipação do sujeito, é também uma agência de reprodução e de legitimação dos valores da classe dominante" (p. 105).

[71] Lei da Nacionalização do Ensino.

> a nacionalização do ensino tinha como objectivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e substituir todo o aparelho colonial de educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo e uma forma do Estado angolano iniciar a implementação da «Escola para Todos» (Vieira, 2004, p.104).

Como se pode verificar, a referida mediada legislativa – no conjunto de outras aprovadas no mesmo período – representou uma das principais acções de ruptura com a política educativa do regime colonial, caracterizada, fundamentalmente, pela selectividade e elitismo. Para além dos aspectos anteriormente descritos, com esta medida procurava-se também "monopolizar todo o ensino vigente na República Popular de Angola e estabelecer novos princípios, alguns dos quais definidos na 3ª Reunião Plenária do Comité Central do MPLA"[72] (p.105). Tendo em conta que a "educação não é apenas um instrumento de emancipação do sujeito, [mas] também uma agência de reprodução e de legitimação dos valores da classe dominante" (Vieira, 2004, p.105), e considerando que o poder político passara para as "mãos do povo angolano" (no caso concreto do MPLA), partia-se do pressuposto de que, como em muitas sociedades, é a "classe no poder que determina o tipo de educação que melhor corresponde aos seus interesses" (Ferreira & Marcelino, 1996, p.281).

Assim, a prioridade das novas autoridades consistiu em concentrar o protagonismo educativo no próprio Estado, sob direcção do MPLA, assumindo o controlo político ideológico e administrativo de todas as acções educativas. Esta orientação encontrava fundamento jurídico na Lei Constitucional de 1975, cujo artigo 2º, estipulava que ao MPLA "constituído por uma larga frente em que se integram todas as forças patriotas empenhadas na luta anti-imperialista, cabe a direcção política, económica e social da Nação". Nesta linha de continuidade, na "Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015) descreveu-se que as medidas educativas que estavam a ser implementadas visavam, essencialmente, promover

> os princípios de igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação de estudos; da gratuitidade, no seu sentido mais amplo [e, que] inicialmente, nem o estudante nem o seu agregado familiar pagavam quaisquer despesas com a educação e no ensino obrigatório nem o

[72] Realizada em Luanda de 23 a 26 de outubro de 1976 e cujas resoluções acerca da educação e cultura definiam que a escola deve ser uma base revolucionária forte onde se forje o Homem Novo e [...] que estudar deve ser um dever revolucionário, como refere Viera (2004 p.105).

> material didáctico era pago – e a [consagração da] laicidade do Ensino (Governo da República de Angola, 2001, p.14).

Deste excerto depreende-se, por um lado, a preocupação do Estado angolano em reduzir as desigualdades sociais e, por outro, a intenção de lançar as bases para a construção de um sistema de educação e ensino igualitário, gratuito, obrigatório e laico. Assim, conforme referido anteriormente, ao MPLA cabia a direcção política, económica e social do país, o que significa que todas as principais decisões relativas à vida nacional dependiam da aprovação da direcção deste partido político.

Em 1977, o MPLA realizou o seu 1º Congresso e, das "Teses e Resoluções" dele emanadas resultaram os "Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola, documento que viria a constituir a génese da futura Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. À luz destes princípios, o Sistema de Educação deveria reger-se pelas seguintes características fundamentais:

> espírito democrático, unicidade (orientação, estruturas, planos e programas); Gratuitidade de ensino e obrigatoriedade do ensino de base; Laicidade da educação e da instrução; Fundamento e planeamento da instrução, a partir dos valores científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, nacionais e gerais; integração e coerência da educação e instrução com as necessidades da sociedade e do desenvolvimento integral universal da personalidade; participação cada vez maior do povo no domínio da educação e instrução[73]

De salientar que a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino que, entrou em vigor em 1978, é considerada sustentáculo do primeiro sistema educativo da Angola independente[74]. Assim, à luz desta lei, o Sistema de Educação passou a apresentar a seguinte estrutura organizativa:

- Educação pré-escolar ficava sob a competência directa da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais e abrangia as crianças em idade pré-escolar, compreendendo as creches (até aos 3 anos de idade) e os jardins infantis (dos 3 aos 6 anos). Paralelamente, funcionava a classe de iniciação, destinada a crianças dos 5 aos 6 anos, com duração de um ano, e que se configurava como etapa preparatória para o acesso ao ensino de base.

[73] Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA (Ministério da Educação, 1977, pp.5-6).
[74] (Ver. Governo da República de Angola, 2001; Zau, 2002; Vieira, 2004; Paxe, 2017).

- Ensino Geral de Base tinha a duração de oito classes, estruturadas em três níveis: o primeiro, com quatro classes obrigatórias (1.ª a 4.ª); o segundo, com duas classes (5.ª e 6.ª); e o terceiro, também com duas classes (7.ª e 8.ª). Este nível integrava ainda um Ensino Especial, [75]transversal a todos os subsistemas de ensino, destinado ao atendimento de alunos com necessidades educativas específicas.
- O Ensino Pré-Universitário, concebido inicialmente como um "módulo de transição" entre a fase terminal do Ensino Secundário do Sistema colonial e do novo sistema, destinava-se ao acesso ao Ensino Superior. Estruturava-se em quatro semestres, com a duração de dois anos, após a conclusão com aproveitamento do Ensino de Base. A partir de 1986, esta etapa passou a ter seis semestres.
- O Ensino Médio, com a duração de quatro anos (9.ª, 10.ª, 11.ª e 12.ª classes), apresentava dois ramos principais: o Técnico, voltado para a formação de técnicos médios para o sector produtivo e industrial, e o Normal, destinado à formação de professores para o Ensino de Base.
- Finalmente, o Ensino Superior organizava-se em Faculdades e Institutos Superiores, com cursos de quatro a cinco anos de duração, orientados para a formação científica e técnica de nível universitário.

Não obstante esta estrutura vertical, o sistema de educação apresentava também uma estrutura horizontal, compreendendo três subsistemas principais: o Subsistema do Ensino de Base, com duas modalidades de formação – regular e de Adultos[76]; Subsistema do Ensino Técnico-Profissional, que integrava o Ensino Médio Técnico e a Formação Profissional; e o subsistema do ensino superior[77], responsável pela formação de quadros qualificados para o desenvolvimento nacional.

Como se pode observar, neste novo sistema de educação e ensino é reafirmada e garantida a necessidade de que a sua materialização se efectue mediante a observância dos princípios da democraticidade, unicidade, laicidade, gratuitidade e obrigatoriedade (até 4ª classe) para o ensino de base, bem como pela integração e coerência/correspondência entre a educação e instrução ministradas e as demandas de desenvolvimento da sociedade. Outrossim, destaca-se o facto de que, na referida estrutura já se encontrava contemplada a formação de estratos sociais tradicionalmente marginalizados,

[75] Neste contexto, importa sublinhar que foi igualmente neste período que, em Portugal, foi aprovado o Decreto-Lei n.º 84/78, de 2 de maio, relativo à educação de crianças e jovens com incapacidade, publicado nas páginas 797–798 do Ministério da Educação e Cultura, sob tutela da Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

[76] Na perspectiva de Paxe (2017) "ao contemplar os adultos nos programas de educação, manifesta-se a intenção de prover educação para todos. Mas, ao não se declarar a educação para este segmento como obrigatória e gratuita, pode-se refrear a obrigação dos provedores e dos beneficiários desse direito em garantirem-na" (p.79).

[77] (Ver. Ferreira & Marcelino, 1996; Governo de Angola, 2001; Zau, 2002, Vieira, 2004).

nomeadamente da educação de adultos e do ensino especial, o que denota uma preocupação do Estado angolano em alargar as oportunidades de escolarização e promover uma educação inclusiva. À luz destas e de outras medidas implementadas Vieira (2004) considera que,

> a escola passou a ser um espaço social aberto a todas as comunidades e deixou de ser um monopólio de alguns e, por isso, designada no discurso político como uma "Escola do Povo". Rapidamente [...] começou a assumir-se como um novo contexto de socialização e de aquisição de novos saberes para todas as crianças sem distinção de carácter étnico, cultural, religioso ou de sexo (p.106).

Inaugurava-se assim, um novo rumo para a escolarização de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos independentemente das suas particularidades, corporizando, desta feita, o princípio da igualdade social de todos perante a lei, no que respeita ao acesso e à frequência escolares.

Não obstante as conquistas alcançadas, a "nacionalização da educação rapidamente se confundiu com a sua partidarização", como refere Vieira (2004, p.111). Em outras palavras, as medidas educativas implementadas, pelas circunstâncias e contexto da sua aplicação, acabaram por seguir uma direcção diferente da inicialmente preconizada, em virtude do papel condicionador do Estado na definição da natureza e dos limites da sua concretização. Nesta perspectiva, dada a proximidade ideológica existente entre as autoridades angolanas e diversos países do antigo bloco socialista europeu – nomeadamente a URSS, República Democrática Alemã, Bulgária, Checoslováquia, Cuba e Vietname –, procurou-se erguer uma sociedade "democrática" e popular orientada para o socialismo. Como resultado, o sistema de educação e ensino foi solidificado através da incorporação de experiências educativas provenientes desses países[78].

Todavia, pela propensão à homogeneização cultural e social característica dos sistemas educativos sustentados por ideologias marxistas-leninistas, depreende-se que a promoção e o respeito pela diversidade étnica, cultural, religiosa ou de género – valores que constituem o substrato da verdadeira escola pública de massas – dificilmente terão sido plenamente alcançados no plano prático, apesar de amplamente defendidos no discurso teórico.

[78] (Ver. Ferreira e Marcelino, 1996, Zau, 2002; Vieira, 2004; Paxe, 2017).

A este propósito, M. J. S. Lima (1987) considera que a escola pública de massas "corresponderá a um modelo que tenha em conta o substrato sociocultural dos alunos que recebe e que tente adaptar-se à diversidade que eles apresentam" (p.32). O autor acrescenta que essa "diversidade ocorre nos mais variados aspectos: conhecimentos, aptidões, educações informais, condições de vida, políticos e culturais, [e nas] expectativas em relação à escola" (p.32) –, sublinhando, contudo, que "apesar da escola receber compulsivamente todas as crianças, apenas servirá os interesses de algumas e não de todas" (p.33). Tendo em atenção a tentativa de homogeneização que se verificava na sociedade angolana, dificilmente seria possível concretizar uma escolarização orientada para a promoção da diversidade política, étnica, cultural, religiosa ou de género. Com efeito, se considerarmos que as questões étnico-culturais e as opções políticas estiveram na génese dos principais Movimentos de Libertação Nacional, facilmente se compreende a asfixia e marginalização de determinados valores culturais neste período. A este respeito, retomamos o ponto de vista de Afonso (1999, p.5), ao considerar que

> quando se fala de escola de massas [...] pensamos essencialmente numa escolaridade universal e aberta a uma grande diversidade cultural e social de alunos – e nessa medida, representamo-la como uma organização de ensino formal muito diferente daquelas que, em determinadas situações históricas, se destinavam exclusivamente a supostas elites sociais ou a grupos sociais específicos.

Outrossim, é imperioso destacar que, desde 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, consagrou no seu artigo 26º que "toda a pessoa tem direito à educação", e que a "educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental". Depreende-se destes excertos, a importância que sempre foi atribuída à escolarização básica como direito humano essencial e condição de emancipação individual e social. Nesta mesma direcção, o Governo angolano, através da "Estratégia Angola 2050" definiu como desígnio nacional a melhoria da qualidade do ensino primário e do ensino secundário, reconhecendo-se como factores fundamentais para o prosseguimento de estudos e para o desenvolvimento humano sustentável.

Deste modo, sendo o ensino de base alicerce para todos os demais ciclos de ensino – e considerando que este ainda não se encontra plenamente garantido em diversas realidades africanas, das quais Angola não constitui excepção (Viera, 2004) –, entendemos que a discussão em torno da construção da escola pública de massas, no contexto angolano, ganha maior pertinência quando centrada nos ciclos

abrangidos pela escolarização obrigatória e gratuita. Com efeito, não obstante a consagração legal destes dois princípios ao longo do tempo, é precisamente neste nível de ensino que continuam a verificar-se fossos significativos entre a "procura e a oferta", tanto em termos de quantidade, como de diversidade e equidade. Ademais, os estudos realizados[79], a legislação nacional[80] e as directivas internacionais –, sobretudo da UNESCO[81] – reiteram o papel imprescindível do ensino fundamental no percurso académico de cada indivíduo, reforçando a tese sobre a necessidade da sua garantia a todas as crianças em idade escolar. A este propósito, M. J. S. Lima (1987) afirmara que

> A exigência de uma escola de massas põe-se particularmente em relação ao ensino básico. Com efeito, se se torna obrigatória a escolaridade básica por se entender que ela é necessária para que todos os indivíduos se realizem como pessoas e como cidadãos, a escola terá então que lhes proporcionar condições para atingir essa meta (p. 31).

Deste modo, apesar das circunstâncias políticas, sociais e económicas adversas em que o sistema educativo era implementado, e para além das conquistas alcançadas no domínio da alfabetização durante a primeira década após a independência, o número de alunos que acedeu aos níveis subsequentes evidencia um alargamento progressivo da escolarização a milhares de cidadãos angolanos. Com efeito, entre o ano lectivo 1976/77[82] e o de 1985/86[83], registou-se um crescimento expressivo das matrículas na classe de iniciação e nos I, II e III níveis de ensino, atingindo o pico no ano lectivo 1979/80, com cerca de dois milhões e meio de alunos inscritos. Todavia, a partir deste período observou-se um decréscimo significativo, tendo o número total de alunos matriculados reduzido para cerca de 1.363.246 alunos no ano lectivo de 1985/86, abrangendo todos os níveis de ensino.

[79] (Ver. Zau, 2002; Anuário Estatístico da Educação, República de Angola, 2022).
[80] Consta da Lei de Bases n°17/16 art.°27, ponto 1 que, "o Ensino Primário é o fundamento do ensino geral constituindo a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do ensino secundário".
[81] Os artigos 1°, 2° e 3° da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de 1990 sinalizam, claramente, a importância e a necessidade da educação básica para crianças, jovens ou adultos; bem como a relevância da sua universalização a todos, sobretudo às meninas, grupos excluídos (pobres, populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nómadas e aos trabalhadores migrantes, populações das minorias étnicas, raciais e linguísticas, os refugiados e outros em condição de vulnerabilidade).
[82] Ano de lançamento da Campanha Nacional de Alfabetização" ou da designada "Batalha de Alfabetização.
[83] Sobretudo 1986, ano marcado pela realização do Diagnóstico Endógeno do Subsistema de base Regular[83].

Tabela 1: *Distribuição das matrículas nos diferentes níveis ao longo da década 1970-1980*

Ano	Iniciação	Iº Nível	IIº Nível	IIIº Nível	Total
1976/77	361.446	592.450	70.933	8.025	1.032.854
1977/78	416.937	958.676	94.317	19.010	1.488.940
1978/79	746.328	1.420.739	113.884	24.663	2.305.614
1979/80	664.500	1.714.817	176.687	40.272	2.596.276
1980/81[84]	404.255	1.332.297	150.204	36.433	1.923.189
1981/82	342.316	1.258.861	111.191	18.025	1.720.393
1982/83	292.429	1.171.430	105.673	15.640	1.585.172
1983/84	254.136	1.065.025	132.284	27.971	1.479.416
1984/85	208.459	870.410	112.054	29.287	1.220.210
1985/86	227.654	970.698	130.749	34.745	1.363.246

Fonte: Produção própria com base em Vieira, 2004 e Paxe, 2017[85]

Da leitura destes dados, é possível depreender que a expansão do ensino em Angola, durante este período, apresentou um percurso irregular (sinuoso), marcado por oscilações significativas e uma tendência de redução de matrículas ao longo do tempo. Consta-se que o número de alunos inscritos nos níveis iniciais de ensino contrastava de forma acentuada com o dos níveis subsequentes, ilustrando uma diminuição progressiva da frequência escolar à medida que se avançava no percurso educativo. Outrossim, observa-se que o sistema de ensino deste período enfrentou sucessivos ciclos de insucesso, retenção e abandono escolares[86], fenómenos que contribuíram para a redução da taxa de progressão escolar e comprometem a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

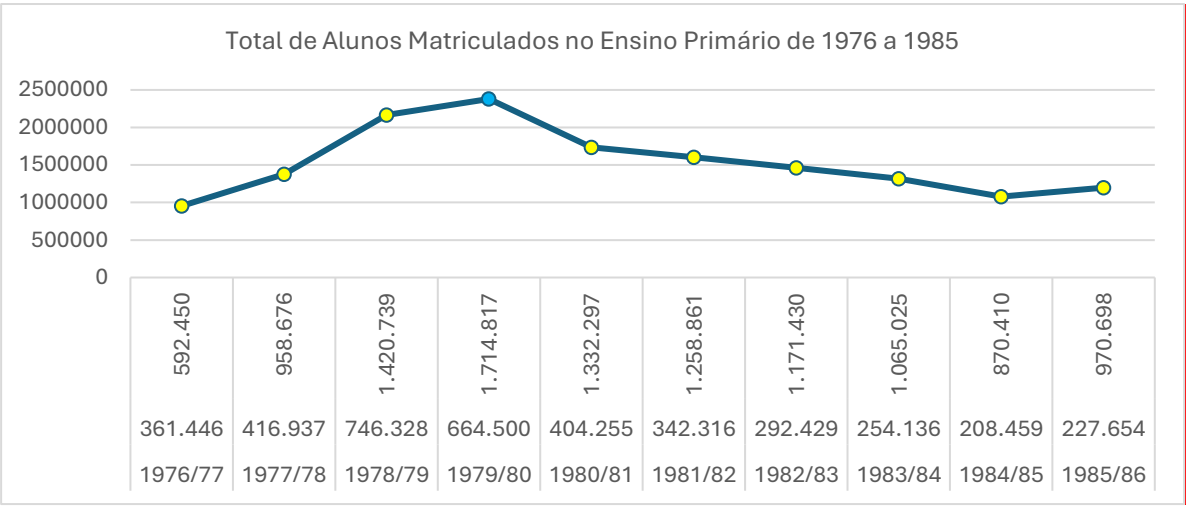
No que respeita ao ensino de base, e tomando como referência os anos analisados, verificou-se um crescimento do número de alunos matriculados de 1.024.829 para 1.329.101, evidenciando igualmente um percurso sinuoso e não linear. À semelhante do observado nos dados globais, o ano lectivo de 1979/80 destacou-se como aquele que registou o maior aumento do número de matrículas neste nível de ensino.

[84] Ferreira e Marcelino (1996), bem como Zau (2002), afirmam que, nesse ano lectivo, se terá registado uma expressiva expansão da escolarização, atingindo a cifra de 1 600 000 alunos. Contudo, os autores não especificam os níveis de ensino a que estes dados dizem respeito, o que, do nosso ponto de vista, revela a existência de informação divergente sobre o mesmo fenómeno, possivelmente relacionada com a conjuntura do período, marcada por dificuldades de diversa ordem.

[85] Dados compilados com base em fontes do Ministério da Educação e do PNUD, 1992.

[86] (Ver. Zau, 2002; Vieira, 2004; Paxe, 2017).

Gráfico 1: *Variação anual do total de matrículas no ensino primário (1976-1985)*



Fonte: Produção própria com base em Vieira, 2004; Paxe, 2017

As oscilações registadas no número de alunos podem ser explicadas, em grande medida, pelo facto de o sistema de ensino ter evoluído num contexto muito conturbado, marcado pela guerra civil que eclodiu logo após a independência. Este conflito, para além de empurrar grande parte da população angolana para situações socioeconómicas degradantes, provocou a destruição de inúmeras infraestruturas escolares e, consequentemente a dispersão da população escolar. Neste contexto, diversos factores dificultaram a plena concretização dos objectivos, entre os quais se destacam erros de natureza conceptual e metodológico no próprio sistema de educação e ensino, como apontaram Ferreira e Marcelino (1996) e Vieira (2004), entre outros autores.

No que respeita ao I nível do ensino geral de base – abrangido pelos princípios da gratuitidade e obrigatoriedade, e dimensão central da presente análise –, o Relatório de Balanço do Trabalho Realizado pelo Grupo de Diagnóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola, elaborado em 1986[87] com apoio de técnicos cubanos, indica que 1.008.600 crianças entre os 6 e os 14 anos encontravam-se fora do sistema de ensino. Segundo o mesmo relatório, de cada 1.000 alunos que ingressavam na 1ª classe, apenas 142 concluíam Iº Nível (1ª a 4ª Classes); destes, 34 transitavam sem repetições, 43 repetiam uma vez, e 65 tinham duas ou três repetições. Além disso, não existia uma rede escolar suficientemente estruturada para garantir a cobertura total do ensino obrigatório[88].

[87] De realçar que, no início da década de 1980, Angola vivia internamente um contexto marcado por diversos acontecimentos de grande impacto, destacando-se as consequências da morte do primeiro Presidente da República, António Agostinho Neto, ocorrida em Moscovo, bem como o agravamento do conflito armado em grande parte do território nacional. No plano internacional, os Estados Unidos da América continuavam a recusar o reconhecimento formal da independência da República Popular de Angola, numa clara demonstração da persistência das dinâmicas e das clivagens próprias da Guerra Fria entre os dois grandes blocos, como assinala Vieira (2004).

[88] (Ver. Zau, 2002; Vieira, 2004).

Considerando a conjuntura política, económica e social em que o país se encontrava – marcada pela inacessibilidade de várias localidades devido ao conflito armado e pela fragilidade dos mecanismos de recolha e tratamento estatísticos –, é plausível admitir que estes indicadores não reflectiam integralmente a realidade concreta. Nesta mesma linha, Paxe (2017) corrobora esta leitura ao salientar que,

> quanto aos alunos, a sua condição de pobreza manifesta na ausência ou na precária assistência médica-sanitária, a alimentação não adequada e a carência de vestuário [...] a sua educação escolar formal era afetada também pela falta de professores e de escolas e, também, pela excessiva mobilidade dos alunos durante o ano lectivo. Relata-se ainda o elevado número, aproximadamente de um milhão, de crianças entre os 6 – 14 anos não atendidas pelo sistema de educação [...] [confirma-se] as elevadas taxas de atraso escolar derivadas de altos índices de reprovação/repetência e do abandono escolar (pp.127-128).

Entendemos que o número de alunos dentro e fora do sistema de ensino constitui um indicador relevante para compreender o grau de construção da escola pública de massas numa determinada realidade. A situação anteriormente descrita evidencia que, mesmo após uma década de independência, a escolarização dos angolanos continuava a enfrentar sérias dificuldades, deixando fora do sistema educativo um número expressivo de crianças e adolescentes em idade escolar.

A este propósito, Vieira (2004) refere que as "carências do sistema educativo continuavam a subsistir a nível do recrutamento de professores, da formação e da qualificação do corpo docente, da construção e manutenção de escolas" (p.136). No que diz respeito às práticas pedagógicas, Zau (2002) caracterizou os professores como "tradicionais e dogmáticos" (p.144). O mesmo autor salientou ainda a ausência de uma "rede escolar definida, que tomasse em consideração as populações, por regiões e movimentos demográficos" (p.147), realidade que, na sua perspetiva, "provocava movimentos migratórios dos alunos para as zonas urbanas" (p.147). Estas e outras limitações comprometeram a eficiência e a cobertura do sistema educativo, afastando, cada vez mais, "o sonho de se construir a escola de massas em Angola", como referiu Vieira (2004, p.142). Esta realidade reforça que a universalidade, a democraticidade, a integridade[89], a gratuitidade e a qualidade do ensino – princípios que definem a escola pública de massas e que já constavam da legislação educativa da época – estavam longe de ser efectivamente garantidos.

[89] À luz da Lei nº13/2001 artigo 4º (integridade) o sistema de educação é integral, pela correspondência entre os objectivos da formação e os de desenvolvimento do País e que se materializam através da unidade dos objectivos, conteúdos e métodos de formação, garantindo a articulação horizontal e vertical permanente dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino.

Acresce que, o número de professores qualificados permanecia insuficiente[90], tanto em termos quantitativos como formativos; e, relativamente as infraestruturas escolares[91], a sua escassez continuava a representar um dos principais entraves ao acesso à educação para milhares de crianças e adolescentes.

Igualmente no que se refere ao corpo docente e à formação de professores e de outros quadros angolanos, e tendo em conta a proximidade política e ideológica que existia entre as autoridades angolanas e os países de orientação socialista, desencadeou-se um amplo processo de envio de estudantes angolanos para países do antigo bloco socialista europeu. Neste processo, foram privilegiados filhos de alguns dirigentes políticos que haviam participado na luta de libertação nacional, sendo apenas mais tarde alargado a outras crianças. Na óptica dos decisores políticos da época, tal iniciativa representava "uma forma de se fazer frente à explosão escolar e um contributo significativo para o combate ao analfabetismo e à formação do «Homem Novo»", como referiu Viera (2004, p.139).

Todavia, considerando que este processo de envio de estudantes para Cuba e outros países ocorreu num período em que as políticas públicas de educação eram fortemente centradas e formuladas sob as estritas orientações da direcção do MPLA, é plausível deduzir que as escolhas dos beneficiários recaíam preferencialmente sobre determinados grupos sociais, em detrimento de outros segmentos da população identificados, na época, como "inimigos da revolução". Nesta perspectiva torna-se pertinente a advertência de M. J. S. Lima (1987) ao sublinhar que "se ao receber todas as crianças em nome da democratização da educação não se tiver em conta a diversidade que caracteriza uma população que abrange todos os estratos sociais o resultado será a expansão da escola selectiva" (p. 40). Assim, ainda que a medida tivesse sido movida por intenções educativas e ideológicas positivas, a composição social e política dos alunos beneficiados não parece ter sido efectivamente heterogénea, revelando tensões entre o discurso de democratização e as práticas selectivas de inclusão.

Relativamente à natureza dos programas curriculares utilizados, importa referir que, permanecendo o país sob um regime de partido único e inspirado pela ideologia marxista-leninista, a maioria das medidas educativas continuavam a reflectir a matriz ideológica dominante. Considerando também a formação recebida[92] pelos docentes, facilmente se infere que não se verificaram alterações substanciais na concepção curricular, prevalecendo um modelo educativo uniformizador, voltado para a homogeneização

[90] Entre 1981 e 1984 saíram 10.000 professores do Ministério da Educação por razões ligadas à situação político-militar e à sua situação social (Zau, 2002, p.144).

[91] No que respeita às salas de aula – elemento central no processo de escolarização – Vieira (2004), com base em dados de um estudo do Ministério da Educação intitulado *Problemática da Educação e Ensino*, indica que, no ano lectivo de 1981/1982, existiam 18 955 salas de aula, número que diminuiu para 15 623 em 1990/1991, correspondendo a uma redução de 3 332 salas (p. 140).

[92] Não eram vistos apenas como mestres para ensinar a ler e escrever, mas também como quadros políticos e activistas de transformação social.

ideológica e cultural da sociedade em torno dos princípios do partido que detinha – e até agora, detém – o poder. A este respeito Vieira (2004) considerou que

> o sistema de educação e ensino difundiu a ideologia do partido dominante, os seus valores políticos e doutrinou a sociedade civil através da inculcação de novos hábitos políticos e morais, cultivou a submissão do cidadão e formou o soldado fiel a uma causa ideológica (p.144).

Neste sentido, a própria natureza dos manuais escolares constitui a evidência da realidade anteriormente descrita. Para além de apresentarem capas com as cores vermelha, amarela e preta – simbólicas da identidade política dominante – os seus conteúdos programáticos privilegiavam, por exemplo, o conhecimento de heróis e acontecimentos exclusivamente ligados ao partido MPLA e às suas acções durante o processo de libertação nacional. Num sistema educativo estruturado sob tais práticas, dificilmente seria possível materializar o ideal de uma escola pública de massas, uma vez que, ao "contrário da escola de elites que veicula a cultura dos grupos dominantes, a escola de massas tem em conta – na sua organização, currículos, métodos e processos – a diversidade cultural da totalidade dos grupos nela representados", como refere M. J. S. Lima (1987, p. 31).

Como se pode constatar, no plano político, apesar da pressão exercida internamente pela UNITA – que prosseguia a guerra contra o governo liderado pelo MPLA –, bem como das reivindicações de determinadas sectores da sociedade civil, igrejas, bem como as pressões externas de organizações regionais, continentais e internacionais (como a OUA, SADC, a CPLP, PALOPs, a ONU, entre outras), que apelavam à reconciliação entre os principais contendores, a vida política, económica e social continuava subordinada às orientações ditadas pelo Comité Central do MPLA[93]. É neste contexto que, face às fragilidades diagnosticadas no sistema de educação e ensino, expressas no "Diagnóstico endógeno do Subsistema de Base-Regular" realizado em 1986, O *bureau* político do MPLA-PT, por meio da Directiva nº9/BP/88 aprovou as Bases Gerais para um novo Modelo de Educação e Ensino. Esta medida pretendia corrigir as contradições entre os objectivos proclamados e os recursos efectivamente disponíveis, orientando a implementação de uma política pública de educação mais eficaz e realista[94]. Em decorrência desta directiva, foi elaborado, em 1990, o "Projecto de Reformulação do sistema Educativo e de aprovação dos Fundamentos para o Novo Modelo de Sistema de Educação, documento que serviu

[93] Pelos estatutos do MPLA, o Comité central ou o Bureau Político do Comité Central é a par do Congresso, do Presidente do Partido, do Vice-Presidente do Partido e do Secretário-Geral do Partido, "o órgão deliberativo máximo do Partido no intervalo dos congressos, que estabelece a linha de orientação política do Partido, no quadro das decisões dos congressos" (Movimento Popular de Libertação de Angola [MPLA], s.d., p.76).
[94] (Ver. Zau, 2002; Paxe, 2017).

de base para a realização, em 1991, da mesa-redonda sobre a Educação para Todos", conforme assinala Paxe (2017, p.129).

Neste contexto, é imprescindível referir que, internamente, o início da década de 90 do século XX foi determinante para a história contemporânea de Angola, tendo a assinatura dos "Acordos de Paz para Angola" em Bicesse (31.05.1991) constituído o marco impulsionador de um vasto conjunto de transformações políticas, económicas e sociais que se seguiram.

Em termos concretos, a então Assembleia do Povo aprovou a Lei de Revisão Constitucional[95], instrumento jurídico que viabilizou a emergência de Angola como um Estado Democrático e de Direito fundado na unidade nacional, na dignidade da pessoa, no pluralismo de expressão e de organização política, bem como no respeito e garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem (art.º2). À luz destas mudanças, reapareceram determinados partidos políticos, como a FNLA, e surgiram novas formações políticas. Verificou-se igualmente a emergência e afirmação de uma comunicação social mais plural e diversificada, bem como o surgimento de várias organizações cívicas, sinalizando uma nova etapa de abertura democrática no país. Importa salientar que, no âmbito dessas transformações, realizaram-se as primeiras eleições presidenciais e legislativas a 29 e 30 de setembro de 1992, as quais, por diversos factores, não tiveram o desfecho esperado[96], culminando no retorno à guerra civil.

No domínio da educação, e tendo em conta o objecto desta investigação, a nova Lei de Revisão Constitucional consagrou expressamente o princípio da "igualdade de todos os cidadãos perante a lei" (art.º18). Assim, a cor da pele, a "raça", a etnia de pertença/proveniência, a religião professada, a ideologia seguida, o grau de instrução ou as condições económicas e socias deixaram de ser considerados critérios de diferenciação no exercício de direitos e deveres. De forma específica, a responsabilidade do Estado para com a escolarização foi reafirmada no artigo 49º, ponto 1, nos seguintes termos: "o Estado promove o acesso de todos os cidadãos, à cultura e ao desporto, garantindo a participação dos diversos agentes particulares na sua efectivação, nos termos da lei". Este excerto, para além de reiterar o princípio da universalidade do acesso ao ensino, introduz uma inovação relevante ao

[95] Lei nº 23º/92[95] de 16 de setembro. Uma das transformações operadas nesta lei foi a alteração da designação do Estado para República de Angola, do órgão legislativo para Assembleia Nacional e a retirada da designação "Popular" da denominação dos Tribunais.

[96] As eleições legislativas foram vencidas pelo MPLA; contudo, nas eleições presidenciais nenhum dos principais candidatos obteve maioria absoluta, o que, de acordo com a legislação em vigor, exigia a realização de uma segunda volta. Apesar da existência de algumas irregularidades, as Nações Unidas reconheceram o processo eleitoral como globalmente livre e justo. Ainda assim, inicialmente alguns partidos de menor expressão e, posteriormente, a UNITA consideraram o processo fraudulento. Esta contestação inviabilizou a realização da segunda volta das eleições e contribuiu decisivamente para o regresso do conflito armado. Dois anos mais tarde, após um período marcado por sucessivos impasses políticos e pela intensificação da guerra, foram assinados, a 20 de novembro de 1994, os Acordos de Lusaka, na cidade de Lusaka, na Zâmbia, constituindo mais uma tentativa de resolução negocial do conflito armado em Angola. Esperava-se que estes acordos permitissem ultrapassar os principais pontos de discórdia entre o MPLA e a UNITA. Contudo, apesar de alguns avanços — como a entrada em funcionamento do Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN), a integração de representantes da UNITA no executivo e a ocupação de 70 lugares na Assembleia Nacional por membros deste partido —, bem como das sucessivas resoluções das Nações Unidas, tais medidas revelaram-se insuficientes para impedir o retomar da guerra em 1998.

autorizar legalmente a participação do sector privado no domínio da escolarização, configurando uma abertura do sistema educativo a novos agentes sociais e económicos.

A nível internacional, no campo da educação, realizou-se de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien (Tailândia), a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", evento de referência que resultou na aprovação da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem". Nesta conferência, os países participantes – apesar das suas especificidades culturais, políticas e económicas – foram instados a redobrar esforços para a concretização do ideal de uma educação verdadeiramente universal, com ênfase particular na inclusão das meninas, dos mais pobres, dos refugiados e de outros grupos socialmente marginalizados, tradicionalmente excluídos das "*prioridades práticas*" das políticas públicas de educação. Importa salientar que este acontecimento coincidiu com um momento crucial da história política angolana, em que se estabeleciam os primeiros contactos e negociações conducentes à realização das primeiras eleições gerais no país. Assim, o movimento global pela Educação para Todos encontrou eco em Angola, que, ao emergir de um longo período de conflito enfrentava o desafio de reconstruir o seu sistema educativo e garantir o acesso equitativo à escolarização.

Tendo em conta os dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 1992), referidos por Paxe (2017, p.103), as taxas de escolarização registadas em Angola nos anos de 1990 – 1991 apresentam-se conforme se demonstra na tabela a seguir.

Tabela 2: *Taxas de escolarização por província em Angola (1990-19991)*

Províncias	Taxas
Bengo	66,3%
Benguela	103%
Bié	22,8%
Cabinda	87,1%
Cunene	62%
Huambo	23%
Huíla	60%
Kuando-Kubango	29,5%
kwanza Norte	39,8%
Kwanza Sul	49,3%
Luanda	69,6%
Lunda Norte	41%
Lunda Sul	54%
Malanje	21%
Moxico	33,8%
Namibe	83,5%
Uíje	22,8%
Zaire	49%

Fonte: PNUD (1992) como citado em Paxe (2017).

Ainda com base no estudo anteriormente referido, verificou-se que, no ano lectivo 1990/91, em todo o país, a classe de Iniciação contava com 164.145 alunos, o I Nível 990.155 alunos e, o Ensino de Base Regular no seu conjunto, abrangia 1.313.600 alunos, o que permite inferir que II e III níveis acolhiam cerca de 159.300 alunos (Paxe, 2017). Por seu turno, no relatório elaborado por especialistas da UNESCO, a pedido do Ministério da Educação, estima-se que, no mesmo período das 2.662.500 (dos 5 aos 14 anos), o sistema de ensino absorvia apenas 46%, permanecendo 1.435.000 crianças fora da escola – número igualmente referido por Vieira (2004).

Estes dados revelam que, mesmo num contexto aparentemente mais favorável à expansão do ensino, persistiam entraves estruturais e conjunturais que limitavam a concretização de uma educação verdadeiramente universal. Entre os factores que mais condicionaram este processo destacavam-se a insuficiência de infraestruturas escolares, a escassez de professores qualificados, as dificuldades económicas e, sobretudo, os efeitos prolongados do conflito armado, que continuava a fragilizar o sistema educativo e a restringir o acesso das crianças à escola, particularmente nas zonas rurais. Relativamente a estes dados, sobre a realidade de escolarização nesta altura, Paxe (2017) considera que os referentes ao

> acesso à educação escolar formal [...] pelos números de matrículas [elucidam] também a diferenciação do atendimento causada pela diferença de sexos e a localização geográfica dos utentes. A questão do género apresenta sua importância devido à discriminação das meninas na frequência à escola. Para além dos entraves culturais no fomento desta discriminação, os económicos também agravam a condição das meninas em relação à educação (p.102).

A este propósito, Silva e Carvalho (2009) já haviam salientado que a "influência da tradição cultural neste meio é tão poderosa que a educação oficial mal consegue introduzir os valores de igualdade e da dignidade" (p.2413). Para os mesmos autores o "mais grave é que as raparigas, aprisionadas na sua cultura, raras hipóteses têm de escapar a este destino, acabando [...] por reforçar as lógicas de discriminação e inferiorização da sua condição" (p.2413). Na mesma linha de pensamento, Vieira (2004) observa que "em termos de escolarização a situação da [mulher] é mais degradante que a dos homens" (p.185), destacando que a desigualdade de género continuava a ser uma realidade marcante no acesso e permanência das meninas no sistema educativo.

A realidade descrita demonstra que muitas das condições estruturais e culturais herdadas do período colonial – nomeadamente as assimetrias geográficas (urbano/rural), as barreiras culturais associadas ao género e as condições económicas precárias – continuaram a condicionar o processo de concretização da escola pública de massas na Angola independente. Para além destes constrangimentos, o sistema de ensino enfrentava ainda outros factores que limitavam o sucesso e a progressão escolares, uma vez que eram

> muitas as crianças que transportam debaixo dos braços o banco ou a lata de leite vazia para assento. São vários os alunos que terminam o oitavo ano e, por falta de vagas nas escolas do ensino Médio, ficam fora do sistema escolar [...] com a destruição das infra-estruturas escolares [na altura] muitas crianças continuam a assistir às aulas debaixo das árvores e em muitos casos elas nem sequer [decorriam], aumentando [...] o número de crianças que [estava] fora de rede escolar (Vieira, 2004, p.186).

Estes e outras situações, ocorridas quinze anos após a proclamação da independência, evidenciam o longo percurso que ainda faltava trilhar para que o sistema de educação e ensino conseguisse absorver

e reter o maior número possível de crianças e adolescentes, confirmando assim o carácter sinuoso e desigual do processo de construção da escola pública de massas. Importa sublinhar que o país continuava a ressentir-se da herança colonial e da profunda divisão política e ideológica existente entre os principais Movimentos de Libertação Nacional – nesta fase, essencialmente o MPLA e a UNITA –, cujos efeitos se faziam sentir em vários domínios da vida nacional, incluindo o educativo.

Uma dos aspectos do sistema educativo angolano que merece particular destaque, por se encontrar intrinsecamente ligado ao processo de construção da escola pública de massas, foi a perda do monopólio estatal sobre a educação, que vigorava "desde 1975 aquando da aprovação da Lei da Nacionalização do Ensino" (Paxe, 2017, p.132). Esta situação solidificou-se em 1992, com a entrada em funcionamento de instituições de ensino particular, oficialmente legitimadas pelo Decreto-Lei 21/91 de 22 de junho, o qual passou a regulamentar a abertura e o funcionamento do ensino privado – embora, como observa Vieira (2004) as designadas "salas de explicação" já existissem informalmente antes da promulgação deste diploma. De forma concreta, a intervenção do sector privado no campo da educação passou a ter fundamento na Lei de Revisão Constitucional[97], nomeadamente no artigo 49º pontos 1 e 2, que reconhece o direito de participação dos diversos agentes particulares na efectivação da escolarização.

Assim, se por um lado, a privatização parcial do ensino reflectia a nova realidade sociopolítica e económica – marcada pela liberalização e pela economia de mercado –, por outro, denunciava a incapacidade do Estado em assegurar um serviço público de educação universal e de qualidade, capaz de integrar as crianças e jovens que permaneciam fora do sistema. Esta leitura é partilhada por Ferreira (2005), que considera que a privatização parcial do ensino,

> [traduzia] por um lado a incapacidade do Estado em satisfazer a procura de educação e, por outro lado, a pressão exercida pela classe-estado [Partido no Poder] e burguesia emergente, desejosos de protagonizar dinâmicas próprias dos países capitalistas. Embora este movimento se tenha iniciado particularmente em Luanda, [...] o interesse pelas escolas privadas vai alastrando a outras cidades, capitais de província (p.117).

A este respeito, Paxe (2017, p.133) considera que "muitos dos cidadãos, [...] têm nestas escolas particulares, muitas delas sem condições materiais e professores qualificados para o magistério, a única possibilidade de acesso à educação, devido à ausência da rede escolar pública" (p.147). Dadas as

[97] Lei nº 23/92.

dificuldades económicas que afetavam (e ainda afetam) uma parte significativa da população angolana, as escolas privadas, inicialmente perspectivadas como alternativa para reduzir o número de alunos fora do sistema de ensino, não estavam – nem estão – ao alcance de todos. Consequentemente, apenas uma minoria conseguia (ou consegue) suportar os custos associados aos serviços prestados (Paxe, 2017), contribuindo, assim, para a elitização da educação e o aprofundamento das desigualdades sociais e da discriminação negativa. Ainda sobre o assunto, mas num outro prisma, este autor destaca que o "ensino privado, particularmente o garantido pelas instituições religiosas, [era] a única opção disponível para muitas regiões rurais com realce das mais afectadas pela guerra" (p.147), onde grande parte das infraestruturas escolares públicas havia sido destruída.

Esta realidade revela, por um lado, a continuidade do papel das missões católicas e protestantes na escolarização dos angolanos – retomando o protagonismo que já exercia durante o período colonial –, e, por outro, evidencia o contributo das parcerias público-privadas no esforço de reconstrução e ampliação da oferta educativa após a independência[98]. Todavia, é importante salientar que, sendo a maioria dos professores destas organizações escolares remunerados pelo Estado, bem como as despesas de manutenção e aquisição de materiais suportadas igualmente por fundos públicos, muitas escolas devem ser compreendidas no quadro de uma colaboração híbrida entre o sector público e o privado, o que levanta questões sobre a real autonomia das mesmas e a equidade no acesso ao ensino.

Em relação à natureza da formação oferecida, ainda que se tenha verificado alterações estruturantes decorrentes do novo quadro legal – que introduziu o pluralismo político, consagrou os direitos e deveres fundamentais dos cidadãos e determinou a retirada da formação ideológica marxista-leninista do sistema de ensino em 1998 –, a realidade demonstrava a persistência de um conjunto de práticas pedagógicas homogeneizadoras. Estas práticas, nas palavras de Vieira (2004) traduziam-se na "unificação da sociedade num todo ossificado [...] homogeneizando as minorias políticas e afastando outras".

Consideramos que, tendo em conta as transformações políticas e sociais operadas no país, já não fazia sentido a manutenção de um modelo pedagógico uniformizador e ideologicamente fechado, sendo, por isso, pertinente a "necessidade do saneamento do currículo e dos objectivos da educação da carga ideológica do socialismo de cariz marxista-leninista depois de decretado o Estado democrático de direito

[98] De realçar que várias comunidades religiosas angolanas, com particular destaque para a igreja católica, posteriormente solicitaram a desnacionalização das suas antigas instalações, nacionalizadas no âmbito da anteriormente referida Lei nº 4/75 de 09 de dezembro. Para o caso concreto da igreja católica começou a receber as suas instalações após o ano de 1992, como refere Ferreira (s.d, p. 117).

e a abertura ao multipartidarismo" (Paxe, 2017, p.127). Esta análise conduziu Vieira (2004) a concluir que,

> Em termos gerais, durante [a década 90 do século XX] as condições de existência do campo educativo não se alteraram significativamente e este [continuava] a sofrer dos mesmos problemas dos anos anteriores, como a falta de estruturas físicas e de professores e um número significativo de crianças fora do sistema escolar (p.147).

Se tivermos em conta os contornos complexos por que o país teve de passar após as eleições de 1992 e, subsequentemente, com a assinatura dos Acordos de Lusaka de 1994, percebe-se que, apesar do agendamento e formulação de novas medidas educativas, como o Plano – Quadro Nacional da Reconstrução do Sistema Educativo (1995-2005), persistiam factores estruturais que continuavam a condicionar a concretização da escola para todos em Angola. De igual modo, constata-se que, não obstante as alterações introduzidas em 1983 e 1986[99] ao sistema educativo que vigorava desde 1978, um número significativo de crianças em idade escolar permanecia fora da escola, coexistindo com elevadas taxas de analfabetismo entre jovens e adultos e uma eficácia reduzida do próprio sistema educativo. Paralelamente, as profundas transformações económicas resultantes da transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado, impuseram novas exigências à formação de quadros nacionais, tornando evidente a necessidade de readequar o sistema educativo aos desafios do desenvolvimento socioeconómico e tecnológico que o país começava a enfrentar. Foi precisamente com base nestes pressupostos que se lançou o processo de uma nova reforma educativa, culminando com a aprovação, pela Assembleia Nacional, da nova Lei de Bases do Sistema de Educação[100]; diploma legal que, marca um novo ciclo de reestruturação do sistema educativo angolano e que introduz a discussão da abordagem subsequente.

[99] Estes estudos sobre o desenvolvimento do sistema educativo contribuíram para a elaboração de um Ante-projecto de Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, [...] que veio alterar a estrutura do anterior sistema de educação e ensino, [todavia] este novo sistema que se pretendia que entraria em vigor em 1991 e, posteriormente em 1995 nunca chegou a ser aplicado por diversas causas, principalmente o factor guerra que eclodiu após a realização das primeiras eleições em 1992 (Vieira, 2004, pp.144-147).

[100] Lei nº13/01 de 31 de dezembro.

1.2.4.2. Da Lei nº13/01 à Lei nº17/16 (2001 a 2016)

O período em referência, do ponto de vista político, foi marcado por um conjunto de acontecimentos decisivos que produziram profundas transformações em todos os domínios da vida nacional[101]. Um dos factos relevantes foi o alcance da paz, que pôs termo a um conflito armado de aproximadamente três décadas, abrindo caminho à reconstrução das instituições e à redefinição das políticas públicas.

No domínio da educação, este contexto foi particularmente significativo, tendo sido elaboradas e promulgadas duas leis de bases do sistema de educação e ensino, instrumentos jurídicos que reconfiguraram o sistema educativo angolano e que se assumem como marcos incontornáveis na consolidação dos alicerces legais da escola pública de massas. Todavia, atendendo à opção metodológica adoptada na presente investigação, a análise incidirá sobre os aspectos concretos que influenciam directamente o processo de democratização do ensino, designadamente: o acesso dos alunos à classe da iniciação e ao ensino primário, o rácio professor/aluno e a natureza da formação oferecida, entendidos como factores estruturantes para efectiva construção da escola para todos em Angola.

Tendo em atenção as profundas transformações políticas e económicas que se operaram no país, os novos instrumentos legais, bem como o conjunto de planos e programas concebidos para responder aos desafios emergentes, tiveram de ser adequados à nova realidade nacional. Nesta senda, e ainda sob a influência da Lei de Revisão Constitucional de 1992, mas num contexto de transição económica e política, a Assembleia Nacional aprovou a Lei de Bases do Sistema de Educação, considerada sustentáculo da segunda Reforma da Educação em Angola[102]. Importa salientar que este diploma foi aprovado num momento particularmente sensível, marcado pela transição de uma economia planificada para uma economia de mercado, mas também pela passagem de um Estado de partido único para um sistema político multipartidário. A sua aprovação resultou, portanto, de relações de poder mais diversificadas e participativas (Paxe, 2017), traduzindo uma nova cultura de elaboração legislativa no sector da educação.

Esta diversidade e abrangência concretiza-se através da integração de contributos provenientes de actores internos tradicionalmente afastados destes processos, como os parlamentares da oposição

[101] Entre os principais acontecimentos do período em análise, destaca-se a morte em combate de Jonas Savimbi, ocorrida a 22 de fevereiro de 2002, que marcou o fim do conflito armado em Angola e conduziu à assinatura do Memorando de Entendimento Complementar ao Protocolo de Lusaka para a Cessação das Hostilidades e a Resolução das Demais Questões Militares Pendentes. No plano político-institucional, merecem igualmente destaque as eleições legislativas realizadas em 2008, das quais resultou a composição da Assembleia Nacional que viria a aprovar a CRA, em 2010. Com base neste quadro constitucional, foi posteriormente elaborada e aprovada a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Por fim, assinale-se a realização, em 2014, do Primeiro Censo Geral da População e Habitação da Angola independente, que constituiu um marco relevante para o planeamento das políticas públicas e sociais do país.

[102] Tendo sido implementada a partir de 2004, a Reforma Educativa tinha quatro objectivos fundamentais, nomeadamente, *(i)* expandir a rede escolar; *(ii)* melhorar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; *(iii)* reforçar a eficácia do sistema de educação; e *(v)* melhorar a equidade do sistema de educação (Ministério da Educação, 2014; 2018).

política[103] e o Sindicato Nacional de Professores (SINPROF), bem como de organizações transnacionais, entre os quais o Banco Mundial, as Agências das Nações Unidas (nomeadamente a UNESCO, o UNICEF e o PNUD)[104]. Como se pode verificar, trata-se de um diploma legal concebido para "responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana", conforme se lê na sua parte introdutória[105]. Paralelamente à aprovação desta lei, foram igualmente elaborados outros instrumentos orientadores, entre os quais o "Plano Nacional de Educação para Todos em Angola para o Período 2001-2015" e a "Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para o período 2001-2015", para além de diversas políticas públicas no domínio social, nas quais a educação – enquanto vector fundamental para a construção de uma escola inclusiva – ocupou sempre posição de destaque. Na visão do Ministério da Educação, a estratégia acima referida constituía um "instrumento de orientação estratégica do Governo da República de Angola para o Sector da educação no sentido de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos" (Governo da República de Angola, 2001, p. 11).

Assim, é imperioso salientar que, a nível internacional, teve lugar entre os dias 26 a 28 de abril de 2000, em Dakar (Senegal), o Fórum Mundial de Educação, no qual foi reafirmado o princípio consagrado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, aprovada em Jomtien (Tailândia, 1990) – o de garantir a todas pessoas o direito a uma educação capaz de responder às suas necessidades fundamentais de aprendizagem. Nesta linha de continuidade e em consonância com o espírito da Declaração de DaKar, o novo modelo educativo angolano – aprovado pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de 2001 – reafirmou, entre os seus princípios gerais, os valores da integridade, laicidade, democraticidade, gratuitidade e obrigatoriedade do ensino, já consagrados na legislação de 1978.

Destaca-se, contudo, uma inovação de particular relevância: para além de se determinar que o ensino continuasse a ser ministrado em língua portuguesa, foi igualmente consagrada a promoção e generalização do uso das línguas nacionais no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo-se, assim, a importância da diversidade linguística e cultural, como elemento de coesão e identidade nacional.

[103] Importa referenciar que, antes de 1992 o "MPLA situava-se no centro das decisões políticas a nível da educação e justificava esta atitude através dos interesses que pretendia defender" (Vieira, 2004, p.105), visto que a "educação não é apenas um instrumento de emancipação do sujeito, é também uma agência de reprodução e de legitimação dos valores da classe dominante", como igualmente referiu este autor (p.105).

[104] Estas e outras entidades internacionais, nomeadamente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e a Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, com particular destaque para Portugal e o Brasil, continuaram a consolidar o seu papel como interlocutores e assessores determinantes nos processos de transformação do sistema educativo angolano, ainda que a sua intervenção não se tenha iniciado neste período específico.

[105] Lei nº 13/01 de 31 de janeiro.

Em termos de estrutura, o novo sistema manteve os três níveis de ensino – primário, secundário e superior –, os quais se organizavam nos seguintes subsistemas:

- Subsistema de Educação Pré-escolar: que compreende a creche e o jardim de infância, destinados ao atendimento e desenvolvimento integral das crianças em idade pré-escolar.
- Subsistema de Ensino Geral: abrange o ensino primário gratuito e obrigatório, com duração de 6 anos (da 1ª a 6ª classe), destinado a crianças dos 6 aos 11 anos (admitindo-se excepções até os 14 anos) e o secundário, subdividido em primeiro ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes) e segundo ciclo (10ª, 11ª e 12ª).
- Subsistema de Ensino Técnico-Profissional: compreende a formação profissional básica, realizada após a 6ª classe, nos centros de formação profissional públicos e privados, e a formação média técnica, desenvolvida após a 9ª classe, com duração de quatro anos, ministrada em escolas técnicas.
- Subsistema de Formação de Professores: integra a Formação Média Normal, ministrada em escolas normais e o Ensino Superior Pedagógico, desenvolvido nos institutos e escolas superiores de ciências de educação.
- Subsistema de Educação de Adultos: comporta o ensino primário, que inclui a alfabetização e pós-alfabetização, e o ensino secundário que compreende o 1º e 2º ciclos.
- Subsistema de Ensino Superior: abrange a graduação (bacharelato e licenciatura) e a pós-graduação, que se divide em pós-graduação académica (mestrado e doutoramento) e pós-graduação profissional, destinada a especialização.

Para além dos subsistemas de ensino anteriormente referidos, o sistema de ensino contemplava ainda as modalidades de Educação Especial e Educação Extraescolar. Esta estrutura revela que a obrigatoriedade e gratuitidade do ensino foram alargadas para mais dois anos, passando dos anteriores quatro anos para seis anos de escolaridade obrigatória e gratuita. Tal medida significou a ampliação do acesso escolar a um número significativamente maior de crianças, muitas das quais em situação de vulnerabilidade social. Nesta perspectiva, considera-se que, entre as razões subjacentes a este alargamento se encontram as persistentes desigualdades socioeconómicas que continuavam a limitar o desenvolvimento económico do país. Outro elemento relevante a destacar diz respeito à introdução e reafirmação do uso das línguas nacionais no processo de ensino-aprendizagem, iniciativa que, a nosso ver, visa responder à crescente heterogeneidade do corpo discente e reflectir a diversidade étnico-cultural que caracteriza a sociedade angolana. Esta medida procura, assim, minimizar os obstáculos ao sucesso

escolar decorrente de um ensino exclusivamente ministrado em língua portuguesa, conforme apontou Zau (2002).

Relativamente à gratuitidade, para além de se assegurar o acesso gratuito ao ensino primário, destaca-se igualmente a consagração legal de que os alunos que não disponham de condições financeiras para prosseguir os estudos nos níveis subsequentes podem solicitar apoio estatal, através da atribuição de bolsas de estudo[106]. Esta disposição revela uma certa preocupação do legislador com as situações de vulnerabilidade económica que podem afetar os alunos após o término do ensino primário obrigatório e gratuito, contribuindo para evitar a interrupção precoce das trajectórias educativas.

À luz deste diploma – elaborado sob a égide do Ministério da Educação e da UNESCO – e com o propósito de mobilizar uma "base de apoio nacional" em torno da importância do Plano Nacional de Educação para Todos realizou-se, em 2004, uma consulta pública sobre o referido plano[107]. Embora se possa levantar reservas quanto à efectiva qualidade da participação nesses fóruns e às subjetividades inerentes ao acolhimento das conclusões resultantes de processos de *consultas públicas desta natureza*, considera-se que tal iniciativa representou um avanço significativo na recolha de contributos relevantes para a construção de uma escola para todos em Angola.

Nesta perspectiva, importa referir que a reforma educativa visava alcançar cinco metas principais. Entre os objectivos definidos, destacam-se os seguintes:

- *Expansão da Rede Escolar*: priorizou-se a universalização da classe de Iniciação e do Ensino primário de seis classes, bem com a integração das crianças com Necessidades Educativas Especiais no sistema de ensino;
- *Melhoria da Qualidade de Ensino*: salientou-se a necessidade de aperfeiçoar o trabalho metodológico e pedagógico dos professores, de assegurar maior participação da comunidade no quotidiano escolar, de reduzir as taxas de analfabetismo e recuperar o atraso escolar;

[106] A este propósito, a pesquisa empírica desenvolvida permitiu identificar o ano de 2014 como um momento central na consolidação do enquadramento legal neste domínio, com a aprovação de um primeiro conjunto de diplomas, designadamente o Decreto Presidencial n.º 154/14, de 13 de junho, e o Decreto Presidencial n.º 165/14, de 19 de junho, posteriormente complementados por outros instrumentos normativos. Actualmente, encontra-se em vigor o Decreto Presidencial n.º 63/20, de 4 de março, que aprova o Regulamento Geral de Bolsas de Estudo do Subsistema do Ensino Superior, revogando a legislação anteriormente aplicável. Nos termos do artigo 1.º deste diploma, "o presente regulamento estabelece as normas de organização dos processos inerentes à atribuição de bolsas de estudo para a frequência de formação de nível de graduação e pós-graduação nas Instituições de Ensino Superior (IES), no país e no estrangeiro". Apesar das críticas e constrangimentos frequentemente associados aos processos de atribuição de bolsas de estudo, é possível afirmar que um número significativo de estudantes tem beneficiado destes apoios em todo o país. Neste enquadramento, destaca-se ainda o Decreto Presidencial n.º 67/19, de 22 de fevereiro, que aprovou o Programa de Envio Anual de 300 licenciados angolanos com elevado desempenho e mérito académico para universidades de referência a nível internacional. É à luz deste diploma legal que são igualmente custeadas as despesas relativas ao meu percurso de doutoramento.

[107] À luz deste plano, previa-se a implementação do novo sistema de educação através de cinco fases distintas, susceptíveis de coexistirem parcialmente ao longo do tempo: (i) *preparação* (2002-2012, (ii) *experimentação* (2004-2010), (iii) *avaliação e correção* (2004-2010), (iv) *generalização* (2006-2011), (v) *avaliação global* (a partir de 2012) (República de Angola, 2004).

- *Equidade do Sistema de Educação*, procurou-se garantir a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos mediante o ensino primário de qualidade, com atenção especial às classes socialmente desfavorecidas, à redução das disparidades de género e à inclusão de alunos com deficiência, bem como à diminuição das assimetrias regionais no acesso à educação (Angola, 2010)[108].

Ainda na senda do conjunto de respostas encontradas para a construção da escola pública de massas em Angola, destaca-se, entre os objectivos definidos na Estratégia de Desenvolvimento Angola 2025, a meta de "Promover o desenvolvimento humano e educacional, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos e cada um dos angolanos" (República de Angola, 2007, p.25). Nesta estratégia são apontados, entre outras, as seguintes prioridades: a criação de um sistema educativo equitativo, orientado para a igualdade de oportunidades de acesso à educação; a redução do analfabetismo em jovens e adultos; o asseguramento da educação pré-escolar e de um ensino primário obrigatório e gratuito para todos, a redução das desigualdades de género, com maior incidência no ensino básico, a diminuição das assimetrias sociais e territoriais no acesso ao sistema de ensino, bem como a redução das taxas de repetência e abandono escolar. Igualmente se destacam a necessidade do desenvolvimento de "curriculas" e metodologias de ensino e aprendizagem adaptados às especificidades socioculturais de Angola, a valorização das línguas nacionais, a formação de professores com perfis ajustados às novas exigências pedagógicas, incluindo a ampliação da cobertura do ensino especial.

Do anteriormente exposto depreende-se que, pelo menos no plano teórico-normativo, as questões relacionadas com a universalidade de um ensino primário de seis classes, obrigatório e gratuito, a redução do analfabetismo juvenil e adulto, a promoção da igualdade de oportunidades de acesso a uma educação de qualidade, a superação das disparidades de género e assimetrias regionais no acesso ao ensino, e a formação dos docentes para responder à crescente diversidade do público escolar têm constituído prioridades permanentes na agenda política angolana.

Importa realçar que grande parte destas orientações e metas foram reiteradas em instrumentos subsequentes de planeamento e políticas públicas, designadamente no Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017, nos Projectos de Aprendizagem para Todos (PAT I e II), no PND 2018-2022, bem como nas visões estratégicas Angola 2030 e Angola 2050, confirmando a continuidade do compromisso político com a expansão e democratização do sistema educativo.

[108] Relatório da fase de experimentação do Ensino primário e do 1° Ciclo do Ensino Secundário (2010).

Assim, entre a aprovação da Lei nº 13/01 de 31 de dezembro e a apresentação do Relatório da fase de experimentação do Ensino Primário e do 1º Ciclo do Ensino Secundário, em 2010, registou-se um crescimento significativo no acesso à classe da Iniciação e ao Ensino Primário, como se demonstra na tabela a seguir.

Tabela 3: *Evolução das matrículas na iniciação e no Ensino Primário (2001-2010)*

ANO	***INICIAÇÃO***	***ENSINO PRIMÁRIO***
2001	237.208	1.472.874
2002	278.347	1.733.549
2003	537.378	2.492.274
2004	678.780	3.022.461
2005	895.145	3.119.184
2006	842.361	3.370.079
2007	938.389	3.558.605
2008	711.025[109]/893661	3.851.622/3.757.677
2009	690.375	3.967.886
2010	663.015	4.189.853

Fontes: Instituto Nacional de Estatística [INE], 2010; Exame Nacional 2015/Ministério da Educação (2014); Paxe, (2017).

Comparando com os dados dos anos anteriores à entrada em vigor da Lei nº13/01, constata-se um crescimento notável no sistema educativo angolano, revelador do novo ambiente político e económico que o país vivia[110]. Tal conjuntura permitiu a construção de mais salas de aula – que passaram de 17.236 para 48.386, entre 2001 e 2010 – e a contratação de um número significativo de professores, estimando-se que, em 2008, o país contava com 179.928 docentes[111].

Todavia, não obstante os progressos registados, persistiam desafios estruturais significativos. Até 2009, cerca 23,7% das crianças em idade escolar continuavam fora do sistema de ensino; a frequência escolar nas zonas rurais mantinha-se inferior à das áreas urbanas; e as meninas continuavam a enfrentar

[109] Esta disparidade de dados evidencia a persistência da situação anteriormente descrita, segundo a qual, para uma mesma informação, podem surgir, em alguns casos, valores distintos. Todavia, neste caso específico, o decréscimo das matrículas na Classe de Iniciação aproxima-se dos dados apresentados no relatório *Exame Nacional 2015 da Educação para Todos*, da autoria do Ministério da Educação (2015, p. 17). Do mesmo modo, o primeiro valor relativo às matrículas do ensino primário no ano de 2008 consta desse relatório; já o segundo valor referente ao mesmo ano é apresentado no documento *Balanço da Implementação da 2.ª Reforma Educativa em Angola* (2013), citado por Paxe (2017). Importa sublinhar que todos estes dados têm como fonte principal o Ministério da Educação, o que evidencia a persistência de fragilidades no processo de uniformização e consolidação da informação estatística no sector educativo. Realidade também reconhecida pelo Instituto Nacional de Estatística – INE na nota de apresentação do Boletim de Estatísticas Sociais 2004-2008 (2010).

[110] Coincide com o advento da paz e o relançamento da economia angolana.

[111] (Ver. Exame Nacional 2015/Ministério da Educação (2014); Paxe, 2017).

maiores restrições de acesso à escola primária. Além disso, subsistiam condições precárias de funcionamento em diversas localidades, onde aulas eram ministradas ao ar livre, sob a copa de árvores, em varandas de prédios escolares, capelas de igrejas ou estruturas improvisadas em chapa de zinco[112]. Esta realidade, se por um lado contradiz o discurso político presente na legislação e nos planos governativos, por outro lado evidencia o longo percurso que ainda se impunha para a concretização efectiva da escola para todos em Angola.

No que se refere à formação dos professores, o primeiro Relatório Nacional Voluntário (RNV) apresentado pelo Governo angolano no âmbito da implementação dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[113], revela que, em 2010, com base em dados provenientes de seis províncias, 32% dos professores da Classe da Iniciação, 27% do ensino primário e 10% no I ciclo do ensino secundário não possuíam formação pedagógica adequada (República de Angola, 2021, p.40).

Do ponto político, após a aprovação da Constituição da República de Angola, 2010 (doravante CRA), realizaram-se, em 2012, as Eleições Gerais em Angola, vencidas pelo partido MPLA e pelo seu cabeça de lista, o engenheiro José Eduardo dos Santos. No plano económico, o país atravessava um período de relativa bonança financeira, impulsionado pelos elevados preços do barril de petróleo no mercado internacional, o que possibilitou uma maior capacidade de investimento público em vários sectores, incluindo a educação.

No domínio da educação, tendo como referência o período 2011-2016, observou-se, no que respeita às matrículas no ensino primário, a seguinte evolução:

Tabela 4: *Evolução das matrículas no Ensino Primário (2011-2016)*

	2011	2012[114]	2013	2014	2015	2016
ENSINO PRIMÁRIO	4.875.868	5.022.144	5.162.879	5.316.661	5.841.026	5.937.763

Fonte: Exame Nacional 2015/Ministério da Educação (2014), Instituto Nacional de Estatística [INE] (2018).

Não obstante o contexto político e económico favorável, os dados correspondentes a este horizonte temporal, em termos de crescimento do número de alunos, à semelhança do período anteriormente analisado, continuaram a evidenciar um aumento tímido das matrículas no ensino primário. Outrossim, é pertinente referir que, até "2016 existiam 110.264 professores no ensino primário[115] para um universo

[112] (Ver. INE, 2013; Exame Nacional 2015/Ministério da Educação (2014), Paxe, 2017).
[113] Disponível em https://www.embajadadeangola.com/pdf/VNR-Angola-2021_PT.pdf consultada aos 21 de dezembro de 2023.
[114] Nesse ano, as Eleições Gerais em Angola foram ganhas pelo MPLA, liderado por José Eduardo dos Santos, consolidando a sua posição no panorama político nacional.
[115] (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2018)

de 5.937.763 alunos, subentendendo que em média um professor teria 54 alunos por turma. Quanto ao número de salas de aulas destinadas ao ensino primário, à semelhança do período anterior, registou-se um crescimento vertiginoso de 51.333 para 83.052 salas"[116]. Todavia, a análise destes dados permite concluir que o sistema de ensino angolano continuava a deparar-se com uma acentuada escassez de docentes, visto que o aumento do número de salas de aula não se refletiu na redução do rácio professor/alunos. Esta realidade evidencia os desafios persistentes na consolidação de uma verdadeira escola pública de massas, durante o período em referência, nomeadamente no que concerne à qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Ainda nesta direcção, importa destacar que apenas 11% das crianças de 3-5 anos (idade para a frequência do pré-escolar) – de um universo de 2.9 milhões – tinham acesso ao pré-escolar em 2016, registando-se apenas um ligeiro crescimento para 12,4% em 2018 (República de Angola, 2021).

A nível internacional, em 2015, a UNESCO, em parceria com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação, realizado em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio. O evento contou com a participação de 120 ministros, chefes e membros de delegações multilaterais e bilaterais, bem como de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento juvenil e do sector privado. Deste encontro resultou a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabeleceu, como nova visão para a educação nos 15 anos subsequentes, o compromisso de "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", conforme se lê na página inicial.

Em resposta aos níveis de concretização do objectivo II do Quadro de Acção de Dakar – que visava garantir que, até 2015, todas as crianças, em especial as meninas e aquelas em situação de vulnerabilidade ou pertencentes a minorias étnicas, tivessem acesso a um ensino primário gratuito, obrigatório e de qualidade (e o concluam) – o Ministério da Educação de Angola, no relatório apresentado no Fórum Mundial sobre a Educação (Incheon, República da Correia) destacou, entre várias situações, o seguinte:

- verificou-se uma expansão do número de escolas e de salas de aulas e, em alguns casos, a redução do rácio aluno/turma. Porém, noutros casos, a obrigatoriedade de acolher os alunos levou ao aumento do rácio aluno/turma (Ministério da Educação, 2014, p.18);
- a percentagem da população com 6 ou mais anos de idade que nunca frequentou a escola é de 20% [...] cerca de 26% são crianças na faixa etária dos 6-9 anos. Para além disso, o nível de

[116] (Instituto Nacional de Estatística [INE], 2018); Exame Nacional 2015/Ministério da Educação - 2014, 2015, p.18).

retenção das crianças nas escolas é bastante baixo. Persiste o problema de que mais de 60% das crianças que terminam o ensino primário não transitam para o ensino secundário e existe um elevado número de crianças fora do sistema escolar (p.20);

- o ensino primário absorve mais de dois milhões de pessoas que já não se encontram em idade de frequentar o ensino secundário [...] estima-se que 58% das crianças e adolescentes dos 12 aos 17 anos frequentam o ensino primário (p.20).

Importa referenciar que, até ao ano da realização do Censo Geral da População e Habitação de 2014[117], o número da população entre 5 e 11 anos[118] que se encontravam fora do sistema de ensino rondava os 1.311.694 (p.56). De acordo com esta mesma fonte, a "estrutura etária da população é caracterizada por uma população jovem; a população de 0-14 anos é de 12.196.496 pessoas, representando 47% da população residente total no país" (p.37). Se tivermos em conta os 5.316.661 alunos matriculados no ensino primário no mesmo ano, facilmente se conclui que o número de crianças privadas de acesso ao ensino primário – legalmente gratuito e obrigatório – continuava a ser expressivo. Tal realidade demonstra que a concretização da escola para todos permanecia um desafio para o país, constituindo, nas palavras do então Ministro da Educação, Mpinda Simão, "*um problema da Nação"*.

No que respeita a outros desafios que configuram obstáculos à construção da escola pública de massas em Angola e que ainda prevaleciam (ou prevalecem) no sistema de ensino, o relatório apresentado no Fórum Mundial sobre a Educação pelo Ministério da Educação, destacou em resposta ao objectivo V - Eliminar as disparidades de género no ensino primário e secundário, até 2005, e alcançar, até 2015, igualdade entre os sexos na educação, garantindo às meninas um acesso pleno e equitativo a uma educação básica de boa qualidade, com as mesmas possibilidades de sucesso –, que persistiam conteúdos que perpectuavam estereótipos de desigualdades de género nas escolas. Acresce que os professores, por não beneficiarem de formação contínua específica, exerciam, ainda que de forma involuntária, uma influência negativa na transmissão de conhecimentos, o que contribuía para a diminuição do interesse das meninas pela escola. O relatório identificou, igualmente, que a maioria das raparigas permanecia mais vulnerável ao abandono escolar, frequentemente constrangidas por situações de natureza cultural e económica (Ministério da Educação, 2014).

[117] Importa referir que o presente estudo foi realizado antes da divulgação dos resultados do Censo Geral da População e Habitação de 2024. De acordo com esses dados, a 19 de setembro de 2024 residiam em Angola 36 604 681 habitantes, dos quais 3 302 866 na província da Huíla. Esta província constitui, assim, a segunda mais populosa do país, logo após Luanda (Censo Geral da População e Habitação, 2024).

[118] Idade de frequência do ensino primário à luz da Lei 13/01 de 31 de dezembro.

Esta realidade remete-nos à discussão sobre a "construção social do género e [os] respectivos papéis sociais" como referem Silva e Carvalho (2009, p.2411). Na perspectiva destes autores, é "no interior desta lógica que se devem compreender os processos [...] de educação que conduzem à subalternização da mulher e à aceitação dessa condição (p.2411). À luz desta análise, as zonas rurais continuam a ser territórios onde se registam as mais elevadas taxas de baixa escolarização, sobretudo entre meninas (República de Angola, 2021). Se, por um lado, esta situação exige repensar a eficácia e eficiência das políticas públicas destinadas à redução das assimetrias regionais, por outro, evidencia que determinados valores socioculturais preservados nas zonas rurais continuam a influenciar as concepções sociais sobre os papéis de género e, consequentemente, sobre a pertinência da escolarização de uns em detrimento de outros.

As situações anteriormente descritas revelam que a construção de uma verdadeira escola pública de massas, capaz de atender a um público cada vez mais diversificado de alunos, continua a representar um desafio a ser transposto pelo sistema de educação angolano. Outrossim, importa sublinhar que, tendo em conta a maioria das informações apresentadas como fonte os órgãos oficiais do Estado, estas podem estar sujeitas a interpretações ou *subjetividades,* frequentemente condicionadas pelos ganhos ou perdas políticas que a divulgação de determinados dados possa implicar. Assim, facilmente se depreende que muito ainda havia – e continua a haver – por fazer em prol da concretização de uma escola angolana verdadeiramente inclusiva. Todavia, comparado com os restantes níveis, o ensino primário continua a ser o que regista maior crescimento, tanto em número de alunos matriculados, como na expansão da rede escolar e na contratação de professores.

Neste contexto, e reconhecendo o papel desempenhado pela Lei nº13/01 de 31 de dezembro, no crescimento do sistema de ensino angolano e no desenvolvimento dos diferentes sectores da vida nacional, bem como tendo em consideração a aprovação da CRA e os novos desafios de desenvolvimento do país – consubstanciados em diversos planos, programas e estratégicos nacionais –, entendeu-se necessária a aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que assegurasse uma maior coerência com o novo quadro jurídico e político nacional, bem como a nova inserção no contexto regional e internacional. Esta necessidade viria a concretizar-se com a aprovação da Lei nº17/16 de 7 de outubro, instrumento de política educativa que marca o início da análise que se segue.

1.2.4.3. De 2017 à Actualidade

Em 2017, do ponto de vista político, realizaram-se as segundas Eleições Gerais ao abrigo da CRA (2010), as quais, à semelhança das anteriores, foram vencidas pelo MPLA e pelo seu cabeça de lista, João Manuel Gonçalves Lourenço. Os resultados destas eleições marcaram o início de uma nova página na história política de Angola, pois, embora o mesmo partido tenha permanecido no poder, o país passou, após quase quatro décadas, a contar com um "*Novo Presidente da República*". Considerando que factores como o "clima" ou "humor nacional", bem como a acção de forças organizadas – nomeadamente grupos de pressão e de interesse –, se revelam determinantes na definição das agendas políticas e na emergência de mudanças governamentais, conforme assinala Kingdon (2003), a entrada em funções de um "*Novo Chefe de Estado*" representou, no caso angolano, uma alteração significativa nas opções políticas, económicas, sociais e culturais. Esta mudança teve implicações directas na definição de novas prioridades governamentais e na reorientação das políticas públicas, incluindo o sector da educação e ensino.

No campo da educação, este período foi marcado pela aprovação de uma nova Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino[119], diploma que se tornou sustentáculo das políticas públicas de educação implementadas nos anos subsequentes. Assim, à luz desta lei, no que respeita aos princípios gerais do sistema de educação e ensino, para além da integralidade, laicidade, democraticidade, gratuitidade, obrigatoriedade – esta última alargada até ao I Ciclo do Ensino Secundário –, bem como da língua em que o ensino deve ser ministrado, foram acrescentados novos princípios estruturantes que visam reforçar a coerência e a qualidade do sistema educativo. Entre eles destacam-se:

- O princípio da *legalidade*: que garante que todas as acções educativas se conformem à Constituição e às leis vigentes;
- O princípio da *universalidade*: que estabelece o carácter universal do sistema de educação e ensino, assegurando igualdade de direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolares em todos os níveis de ensino;
- O princípio da *Intervenção do Estado*: que atribui ao Titular do Poder Executivo responsabilidade de desenvolver, regular, coordenar, supervisionar, fiscalizar, controlar e avaliar o sistema de educação e ensino;

[119] Lei nº17/16 de 7 de outubro.

- O princípio da *Qualidade de Serviços,* segundo o qual todas as instituições de ensino – públicas ou privadas – devem observar elevados padrões de desempenho, promover o sucesso escolar, a excelência, o mérito e a inovação nos domínios científico, técnico, tecnológico e cultural;
- E, por fim, o princípio da *Educação e promoção dos valores morais, cívicos e patrióticos*, reafirmando o papel da escola na formação integral do cidadão angolano.

Quanto à estrutura do sistema educativo, mantiveram-se os subsistemas de ensino previstos na lei anterior (Lei n.º13/01), ainda que com ajustes relevantes. No subsistema de educação pré-escolar e no ensino primário, foram introduzidas as seguintes alterações:

No que respeita ao Subsistema de Educação Pré-Escolar, a Lei n.º17/16 introduziu uma nova estrutura tripartida, compreendendo três etapas sequenciais de desenvolvimento infantil:

a) Creche, destinada a crianças dos três meses aos três anos de idade;
b) Jardim de infância, para crianças dos três anos aos cinco anos de idade;
c) Jardim de Infância com Classe de Iniciação, abrangendo a faixa etária dos três aos seis anos, sendo que a Classe de Iniciação corresponde ao último ano desta etapa (dos cinco aos seis anos), de carácter preparatório para o ingresso no ensino primário.

Uma inovação importante foi a possibilidade legal de a Classe de Iniciação ser ministrada nas escolas do ensino primário, medida que visou ampliar a cobertura educativa nesta faixa etária e reduzir as desigualdades no acesso ao ensino pré-escolar, sobretudo em contextos rurais e periféricos onde inexistem instituições especializadas para a primeira infância.

Relativamente ao Ensino Primário, componente fundamental do Subsistema de Ensino Geral, este passou a ser considerado a base estruturante do ensino geral, sendo a sua conclusão condição indispensável para o ingresso no ensino secundário. A nova lei reorganizou este nível em três ciclos de aprendizagem, cada um composto por duas classes, perfazendo seis anos de escolaridade obrigatória – correspondentes às idades de 6 a 11 anos –, estruturados da seguinte forma:

- 1.º ciclo: 1ª e 2ª classes, com avaliação final dos objectivos pedagógicos na 2ª classe;
- 2.º ciclo: 3ª e 4ª classes, com avaliação final na 4ª classe;
- 3.º ciclo: 5ª e 6ª classes, sendo a avaliação final na 6ª classe.

De acordo com o diploma, têm acesso ao ensino primário todas as crianças que completem seis anos até 31 de maio do ano da matrícula, estabelecendo-se, assim, um critério uniforme de ingresso. A lei previu ainda mecanismos de inclusão e recuperação escolar, determinando que crianças entre 12 e 14

anos de idade que não tenham concluído o ensino primário devem beneficiar de programas específicos de apoio pedagógico, de modo a assegurar a sua reintegração e conclusão do ensino de base.

Comparativamente à Lei nº13/01 de 31 de dezembro, a Lei nº17/16 de 7 de outubro, introduziu avanços significativos no que respeita a criação de condições estruturais e normativas para a promoção de uma educação para todos. Para além de consolidar o princípio da universalidade, a nova lei alargou a obrigatoriedade de ensino à Classe de Iniciação, ao Ensino Primário e ao I Ciclo do Ensino Secundário, ampliando deste modo, o alcance da escolarização obrigatória e gratuita em Angola. Ainda no âmbito deste princípio, o diploma estabeleceu que a isenção de qualquer pagamento não se limitasse apenas às taxas de inscrição, à frequência das aulas e ao material escolar, mas que abrangesse igualmente um conjunto de apoios destinados a garantir a permanência e o sucesso escolar dos alunos. Entre estes apoios incluem-se a merenda escolar, o transporte escolar e os serviços de saúde escolar para todos os alunos que frequentam o ensino primário e o I Ciclo do Ensino Secundário nas instituições públicas de ensino. O Estado reafirmou também o seu compromisso em subvencionar economicamente os alunos que, após a conclusão do ensino gratuito, enfrentem dificuldades de natureza financeira para prosseguir os estudos, reforçando assim o princípio da equidade no acesso à educação.

Do ponto de vista axiológico, a lei destacou a necessidade de preservação da paz, dos valores morais e dos bons costumes, reafirmando a educação como meio de formação cívica e ética do cidadão. Reforçou-se igualmente a necessidade de expansão e generalização das línguas de Angola, da Língua Gestual – como instrumento de inclusão das pessoas com deficiência auditiva – e a inserção e massificação do ensino do inglês e do francês. Relativamente a estas duas últimas línguas, o artigo 16º, ponto 4, prevê explicitamente a necessidade de atender um público escolar cada vez mais diversificado, incluindo alunos estrangeiros falantes dessas línguas que pretendam realizar a sua escolarização em Angola.

Pelo menos no plano jurídico-formal, esta disposição representa um avanço no sentido da inclusão linguística, ao reconhecer que o ensino não deve restringir-se exclusivamente à língua portuguesa, mas que deve abranger outras línguas de ensino e comunicação. Tal orientação contribui para a melhoria da aprendizagem, sobretudo entre crianças cuja língua materna é uma língua bantu, reduzindo assim as barreiras linguísticas que historicamente têm condicionado o sucesso escolar. A propósito, António Agostinho Neto, primeiro Presidente de Angola, advertia já nos primórdios da independência que o "uso exclusivo da língua portuguesa, como língua oficial, veicular e utilizável actualmente na nossa literatura,

não resolve os nossos problemas"[120]. Nesta mesma linha, Zau (2002) argumenta que o ensino ministrado exclusivamente em português, sobretudo em contextos rurais, tende a gerar interferências linguísticas na aprendizagem das crianças, cuja língua materna é uma língua *bantu*; "excluindo desta feita a partir do interior da escola" (Bourdieu e Champagne (1992) muitas crianças.

No que respeita aos dados estatísticos relativos ao período em análise, considera-se pertinente recorrer à uma informação disponibilizada pelo Ministério da Educação de Angola, publicada em 2022. Neste ano, o Ministério, através do seu Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística, em colaboração com os Gabinetes e Secretarias Provinciais da Educação, as Direcções Municipais da Educação, as Coordenações Comunais da Educação, as Direcções de Escolas de Ensino primário e Secundário, bem como com o apoio técnico do Projecto de Aprendizagem para Todos (PAT), elaborou o "Anuário Estatístico da Educação 2019", tendo como referência o ano Lectivo 2019. De acordo com o próprio GEPE, este documento "representa uma importante fonte de informação e instrumento de análise, tanto para gestores públicos em geral como para parceiros, sociedade civil e o sector privado" (República de Angola, 2019, p.13). Trata-se, portanto, de um instrumento de elevada relevância científica e administrativa que permite não apenas monitorar o desempenho do sistema educativo angolano, mas também avaliar a concretização das políticas públicas no domínio da escolarização.

Atendendo ao nosso objecto de estudo procurou-se sintetizar e analisar os dados considerados mais relevantes para o processo de construção da escola para todos em Angola. Assim, até ao ano lectivo 2019/2020 estavam matriculados no sistema de ensino não universitário um total de 8.041.386 alunos. Deste universo, 7.131.366 encontravam-se abrangidos pela escolarização obrigatória, conforme definida na Lei nº17/16, ou seja, integrando a Classe de Iniciação, o Ensino Primário e o I Ciclo do Ensino Secundário, conforme se apresenta na tabela que se segue.

[120] Intervenção de António Chamuhongo no Encontro Nacional da Educação (Ministério da Educação), 6–10 de maio de 2018, sob o lema *"Capacitar o Professor é Garantir uma Educação de Qualidade para Todos"*.

Tabela 5: *Distribuição das matrículas por níveis de ensino*

Classe/Nível de Ensino	Regime de Ensino						
	Público	%	Privado	%	Comparticipado	%	**Total**
Pré-escolar/Iniciação	620.630	82,4	35.598	4,7	96.884	12,9	753112
Ensino Primário	4.068.675	82,6	366.525	7,4	494.731	10	4.929931
I Ciclo do Ensino Secundário	1.173.731	81	182.359	12	92.233	6,4	1.448.323
II Ciclo do Ensino Secundário	570729	62,7	154830	17	18.4461	20,3	910.020
Total	6.433.765	77,2	739.312	10,3	868.309	12,4	**8.041.386**

Fonte: Produção Própria com base no Anuário Estatístico da Educação (República de Angola, 2019).

Tendo em consideração os dados apresentados na tabela anterior, constata-se que, ao nível da escolaridade obrigatória, o Estado angolano continua a deter o monopólio do ensino, com uma representatividade de 82% das matrículas totais. Contudo, ao comparar estes resultados com os dados de 2016 referentes ao Ensino Primário público (5.937.763, excluindo a Classe de Iniciação), observa-se uma ligeira regressão no número de alunos matriculados neste nível de ensino.

Esta tendência de decréscimo encontra respaldo nos indicadores demográficos do Censo Geral da População e Habitação de 2014, que estimava uma população de 12.196.496 indivíduos entre 0-14 anos, correspondente a 47,3% da população total, e uma taxa de fecundidade média de 5.7 filhos por mulher. A conjugação destes factores permite inferir que, no período em referência, um número crescente de crianças atingiu as idades de 5 e 6 anos, correspondentes ao início da escolarização formal, o que reforça a necessidade de uma rede escolar suficientemente ampla e inclusiva para absorver essa procura. Todavia, importa sublinhar que a maioria destas crianças não tem acesso ao subsistema de educação pré-escolar, ingressando directamente no Ensino Primário, o que pode influenciar negativamente o seu desempenho inicial e contribuir para o insucesso e abandono escolares.

A correlação entre o número de alunos matriculados e a disponibilidade de salas de aula revela também importantes disparidades estruturais. Em 2019, existiam 69.982 salas destinadas ao Ensino Primário, sendo que as províncias de Luanda, Huambo, Benguela, Bié, Huíla, Cuanza Sul e Uíje, concentravam 77% das infraestruturas escolares de todo país (República de Angola, 2019). Quando comparado com o número de 83.052 registadas em 2016, constata-se uma redução significativa de aproximadamente

13.070 salas aulas[121], o que em termos práticos, compromete a capacidade de expansão do sistema e absorção de novas matrículas, sobretudo nas regiões mais carenciadas. Outro dado que merece destaque é o crescimento da oferta privada de ensino, que representa mais de 20% das matrículas totais. Este cenário evidencia, por um lado, a persistente incapacidade do Estado em garantir cobertura pública universal e, por outro, a relevância crescente do sector privado na resposta à procura educativa, ainda que com fortes assimetrias de qualidade e acesso. A este propósito, retomamos o pensamento de Vieira (2004) que afirma

> os colégios ou escolas privadas, enquanto instituições de "recurso" ou alternativas, servem apenas os mais favorecidos. Em termos sócio-políticos esta situação, para além de ser discriminatória vai tender a perpetuar as elites dominantes, tendo em conta que são os filhos de pais que pertencem à nomenclatura e de outros que dispõem de altos recursos económicos que frequentam tais instituições (p.183).

Sobre o assunto, Barbosa (2018, como citado em Ministério da Educação, 2018, p.24) refere que "durante o conflito armado, mesmo depois e ainda nos dias de hoje, [as] ONG e igrejas desenvolvem actividades de educação em localidades onde a rede pública não existe ou é deficiente". Esta constatação evidencia o carácter sinuoso e desigual do percurso de construção da Escola para todos em Angola, revelando que, apesar das conquistas alcançadas, o Estado ainda não conseguiu garantir uma cobertura educativa universal e equitativa. A intervenção das ONGs e das igrejas surge, assim, como uma resposta complementar às limitações estruturais da rede pública, assegurando a continuidade da escolarização em zonas remontas e vulneráveis, frequentemente excluídas das prioridades governamentais.

No domínio da formação docente, os dados são igualmente preocupantes. Estima-se que 85,6%[122] dos professores sem formação académica sejam os principais responsáveis pela escolarização dos alunos abrangidos pela gratuitidade e obrigatoriedade do ensino, realidade que contrasta com as exigências estabelecidas pelas políticas públicas e planos estratégicos nacionais. Apesar de a formação inicial e contínua de professores constar recorrentemente das agendas governamentais – nomeadamente nos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) e nas estratégias sectórias de educação –, a falta de

[121] Entre as diversas explicações para esta realidade, destaca-se o facto de muitas escolas primárias reservarem algumas salas de aulas para atender alunos do ensino secundário, devido à elevada procura, pois há zonas em que o número de escolas do I ou II ciclo do ensino secundário é muito reduzido ou estas encontram-se a quilómetros de distância das localidades, tornando o acesso impraticável, como se descreve no Anuário estatísticos da educação (República de Angola, 2022).

[122] (Ver. República de Angola, 2022).

qualificação docente continua a constituir um dos principais entreves à concretização da escola pública de massas em Angola. Com efeito, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige profissionais da educação inter/multicultural, capazes de compreender e valorizar a diversidade como dimensão essencial do processo educativo. Neste sentido, Stoer e Cortesão (1999), defendem que é necessário formar professores que encarem a "diversidade como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem" (p.47), e não como obstáculo. Esta perspectiva é particularmente relevante no contexto angolano, marcado por uma heterogeneidade cultural, linguística e social profunda, que impõe ao sistema educativo o desafio de transformar a diferença em potência pedagógica, e não em factor de exclusão. A seguir apresenta-se a distribuição de professores com formação pedagógica existente até 2019.

Tabela 6: *Distribuição dos professores sem formação pedagógica por nível de ensino*

Classe/Nível de Ensino	**Professores Sem Formação Pedagógica (PSFP)**			
	Total Geral	**%**	**PSFP**	**%**
Pré-escolar/Iniciação	13320	6,8	3406	6,4
Ensino Primário	91200	46,9	30570	57,1
I Ciclo do Ensino Secundário	58056	29,8	11846	22,1
II Ciclo do Ensino Secundário	32076	16,5	7731	14,4
Total	194652	100	53553	100

Fonte: Produção Própria com base no Anuário Estatístico da Educação (República de Angola, 2019)

Tomando igualmente os dados apresentados na tabela anterior e acrescentando os referentes ao pré-escolar, ao ensino primário e ao I ciclo do ensino secundário, verifica-se que, do total de 162.576 professores que asseguram a escolaridade obrigatória, 45.822 não possuíam formação inicial pedagógica. Este dado é particularmente significativo se considerarmos o carácter determinante das classes inicias – Iniciação, 1ª a 6ª classes e 7ª a 9ª classes – no percurso escolar dos alunos, infere-se, portanto, que em muitas situações o processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvido sem a observância das mais elementares práticas didáctico-pedagógicas, comprometendo a qualidade da formação oferecida e, consequentemente, o sucesso escolar.

Esta constatação encontra respaldo no Primeiro Relatório Nacional Voluntário (RNV) apresentado pelo Governo de Angola no âmbito da implementação dos ODS. Neste documento, regista-se que, em "2016, a percentagem de professores qualificados para leccionar no Ensino Primário e Secundário se situou

acima de 60%, enquanto em 2019 os valores se situaram abaixo de 20%"[123](República de Angola 2021, p.38). No mesmo relatório sublinha-se que "Angola enfrenta vários desafios [...] o corpo docente [é] constituído maioritariamente por agentes de educação, sem a mínima preparação pedagógica" (p.40). A este propósito M. J. S. Lima (1987) chama a atenção para o facto de,

> Se esta mudança qualitativa não acompanhar a mudança quantitativa resultante do acesso à escola de todas as crianças, o resultado será uma massificação da escola, isto é, uma escola de elites massificada e não uma escola de massas, adaptada a cada aluno ou grupos de alunos (p. 31).

Esta situação evidencia que, para a construção da escola pública de massas, as mudanças quantitativas – como o aumento de escolas, salas de aula e matrículas – devem ser necessariamente acompanhadas de mudanças qualitativas, sob pena de se reproduzir apenas uma escola de elites massificada, incapaz de responder às exigências de equidade e inclusão. Neste sentido, as competências profissionais e pedagógicas dos professores para trabalhar com um público de alunos cada vez mais diversificado constituem-se como requisitos indispensáveis neste processo, pois o sucesso de qualquer reforma educativa depende, em grande medida, da qualidade dos seus agentes de execução. Desta perspectiva, não obstante o registo de várias iniciativas legislativas e a formulação de políticas públicas sectoriais e multissectoriais orientadas para a concretização de um modelo educativo sensível à diversidade, a discussão em torno da efectiva materialização desses princípios continua a ser ténue e fraturante. Persistem, no quotidiano escolar, salas de aulas com um número de alunos acima dos normativos, o que compromete a qualidade do ensino, a atenção individualizada e o envolvimento activo dos alunos nas actividades de aprendizagem. Sobre o assunto, o "Anuário Estatístico da Educação 2019", no item "Principais Rácios Educacionais" indica que,

> as salas de aulas no ensino primário são lotadas com 70 alunos contra 45 alunos previstos na lei de bases do sistema da educação e ensino angolano representando cerca de 36% a mais do que o previsto [...] no I ciclo do ensino secundário são lotadas com 80 alunos contra 40 alunos previstos na Lei n°17/16, de 7 de outubro [...] representando o dobro da capacidade

[123] Na perspectiva do governo angolano "o decréscimo é explicado pela implementação da Lei de Bases, de acordo com o Decreto Presidencial 160/18 (artigos 17°, 19° e 21°)" (República de Angola 2021, p.38).

> regulamentada no ensino geral e quase o triplo regulamentado (República de Angola, 2019, p. 14).

Ainda de acordo com a mesma fonte, existiam 17.048 turmas do ensino primário que funcionavam ao ar livre, e o rácio aluno/professor rondava os 54 alunos por professor. Estes dados ilustram a precariedade que ainda caracteriza parte significativa do sistema educativo e convidam a uma reflexão sobre o quadro actual da construção da escola pública de massas em Angola. Com efeito, se um número considerável de crianças continua sem acesso à escola devido à insuficiência de salas de aula e de professores, facilmente se conclui que muitos dos alunos matriculados não beneficia de uma escolarização efectiva e condigna, capaz de garantir, respeitar e promover a diversidade social e cultural do país. A este propósito, o Ministério da Educação (2018) reconhece que a "massificação do ensino trouxe maior diversidade à escola e, com ela, um conjunto de situações sociais de grande complexidade, que já não se compadecem com a uniformidade e a rigidez programáticas atualmente vigentes" (p.23). Tais factores constituem obstáculos ao "desejável processo de flexibilização e adequação curricular" (p.23), processo esse que se torna ainda mais difícil de alcançar quando os rácios professor/aluno permanecem elevados e as condições de trabalho docente são insuficientes.

Nesta senda, um dos aspectos inovadores da Lei nº 17/16 de 7 de outubro, Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino, reside na clarificação do regime curricular, ausente em diplomas anteriores. De acordo com o artigo 105º, ponto 1, os "currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório". Esta disposição legal evidencia que a estrutura do currículo – ministrado de Cabinda a Cunene e do mar ao leste – continuava a ser concebido de forma centralizada e uniformizadora, produzindo uma homogeneização que, em muitos casos, desconsidera a realidade concreta dos contextos locais e culturais dos seus destinatários, representado, muitas vezes, um *corpo de saberes* estranho aos alunos. Deste ponto de vista, Vieira (2004) argumenta que a "utilização de currículos flexíveis, que não integrem princípios de uniformização e homogeneização cultural, principalmente a nível mais básico é um aspecto significativo" (p.189). De forma convergente, o Ministério da Educação (2018), aponta como um dos entraves ao sucesso do sistema educativo a "necessidade de adequar os conteúdos curriculares à realidade dos contextos locais, tarefa que requer o envolvimento da sociedade" (p. 21). O mesmo documento evidencia o "fraco diálogo entre os saberes universais e locais", bem como a "deficiente contextualização e recontextualização dos conteúdos programáticos" (p.21), concluindo que o "sistema de ensino vigente ainda não [consegue] lidar

adequadamente com a complexidade das realidades sócio-antropológicas" (p.22). Desta realidade depreende-se que, após mais de quinze anos de estabilidade política e períodos de prosperidade económica, o sistema educativo mantém práticas semelhantes às de épocas anteriores, reproduzindo modelos centralizados e homogeneizadores que dificultam a construção de uma escola pública de massas efectivamente inclusiva, plural e contextualizada.

Em 2020, a Assembleia Nacional introduziu novas modificações à Lei nº17/16 de 7 de outubro, aprovando a Lei nº32/20 de 12 de agosto. Entre os principais argumentos que justificaram esta revisão, destacaram-se: a necessidade de se clarificar melhor a tipologia e designação das instituições de cada subsistema de ensino; a reafirmação do papel nuclear do professor no processo educativo; o reforço do rigor e da experiência profissional exigidos para o acesso à carreira docente; a extinção da monodocência[124] na 5ª e 6ª classes; a eliminação dos cursos de Bacharelato; e a criação de condições para responder aos desafios emergentes da Quarta Revolução Industrial e das novas tecnologias. Assim, na lógica analítica que temos privilegiado – centrada na evolução dos instrumentos legais que regulam as matérias de educação e ensino em Angola – importa, numa primeira instância, destacar algumas alterações introduzidas aos princípios gerais do sistema de educação e ensino.

No que concerne ao princípio da *gratuitidade*, para além das disposições já consagradas na lei anterior, passou a constituir dever do Estado a criação de condições que garantam aos alunos, matriculados em instituições públicas, público-privadas e privadas, o acesso gratuito ao material escolar, designadamente aos manuais escolares. Na nossa perspectiva, esta medida revela um avanço significativo no sentido da equidade educativa, ao reconhecer que, em muitos contextos, o ensino em regime comparticipado ou privado funciona como alternativa indispensável para a escolarização de alguns alunos em situação de vulnerabilidade económica. Trata-se, portanto, de uma tentativa de mitigar desigualdades estruturais que persistem no sistema, alargando o alcance da proteção social do Estado e reafirmando o compromisso com a universalização do direito à educação básica.

No que se refere à Língua de Ensino, a Lei n.º32/20 introduziu uma inovação relevante ao determinar que as Escolas Consulares, para além de ministrarem as aulas na língua oficial dos respectivos países, devem igualmente assegurar o ensino da Língua Portuguesa, da literatura angolana e da História de Angola. Esta medida visa promover a integração sociocultural dos alunos, sobretudo daqueles de

[124] Durante a vigência desta medida educativa, o professor colocado numa turma destas classes — em particular da 5.ª e 6.ª classes — era responsável pela leccionação de todas as disciplinas, mesmo sem dispor de formação específica que lhe permitisse responder adequadamente aos desafios inerentes ao ensino de áreas curriculares diversas.

nacionalidade angolana que frequentam estas instituições, reforçando o sentido de pertença nacional e a valorização da identidade linguística e cultural do país.

Quanto à estrutura dos Subsistemas de Educação e Ensino, importa destacar as alterações nos níveis abrangidos pela escolaridade obrigatória e gratuita, com enfoque para o Subsistema de Educação Pré-Escolar e o Ensino Primário[125].

- No Subsistema de Educação Pré-Escolar, a alínea *b)* passou a ter a seguinte redacção: "Jardins de Infância, Centros Infantis Comunitários/Centros de Educação Comunitária, dos 3 aos 5 anos de idade no ano de matrícula, compreendendo a Classe de Iniciação dos 5 a 6 anos de idade". Do mesmo modo, o ponto 2 do artigo foi reformulado para estabelecer que: "A Classe de Iniciação pode ser ministrada, igualmente, em escolas do Ensino Primário, às crianças com 5 a 6 anos de idade no ano de matrícula".

Esta alteração reforça a importância da articulação entre a educação pré-escolar e o ensino primário, permitindo maior flexibilidade institucional e melhor aproveitamento da rede escolar existente, sobretudo nas zonas onde não há infraestrutura específica para o ensino pré-escolar.

- No que respeita ao Ensino Primário – componente central do Subsistema de Ensino Geral – este mantém a duração de seis anos, continuando a ser considerado a base estruturante da educação formal. O acesso passou a ser garantido a todas as crianças que completem seis anos de idade no ano da matrícula, tornando o processo mais inclusivo. Diferentemente da legislação anterior, o ensino primário passou a ser ministrado em regime de monodocência da 1.ª à 4ª classe e, da 5.ª à 6.ª classes, nos termos a regulamentar em diploma próprio.

Esta alteração, introduzida ao nível do ensino primário, revela um movimento de recuo legislativo, aproximando-se do modelo estrutural do sistema educativo após a independência, que previa um primeiro nível de quatro classes (1.ª a 4.ª) e, um segundo nível de duas classes (5.ª a 6.ª Classes). Tal reconfiguração sugere uma retoma de práticas organizacionais anteriores, talvez como tentativa de repor equilíbrio pedagógico que haviam sido comprometido com a introdução da monodocência nas classes terminais do ensino primário. Considera-se, igualmente, que esta alteração resulta da pressão exercida por grupos de profissionais do sector, com destaque para o Sindicato Nacional de Professores (SINPROF), que há vários anos vinha denunciando as dificuldades operacionais e pedagógicas associadas à monodocência nas 5.ª e 6.ª classes. Este facto demonstra uma certa abertura do governo angolano ao

[125] Por opção metodológica, e atendendo ao carácter recente da medida em causa, optou-se por não incluir o I ciclo na análise, embora este esteja igualmente abrangido pelo regime de escolaridade obrigatória.

diálogo social e à incorporação de preocupações provenientes da classe docente[126], conforme refere o próprio Ministério da Educação (2018)[127], onde se destaca a importância de ouvir os actores educativos que vivem o quotidiano escolar, para o aprimoramento das políticas e práticas pedagógicas.

Todavia, apesar destas medidas de ajustamento estrutural e de reforço do papel do professor, persistem fragilidades significativas no sistema educativo. De acordo com o Primeiro Relatório Nacional Voluntário (RNV), apresentado pelo Governo de Angola em 2021 no âmbito da implementação dos ODS, a taxa líquida de frequência escolar no ensino primário era de 76,1%, o que significa que 23,9% das crianças entre os 6 e os 11 anos continuavam fora do ensino primário. De acordo a esta mesma fonte, no concernente aos serviços essenciais básicos nas escolas,

- Os indicadores demonstram que a situação não conheceu melhorias entre 2016 e 2019. Apesar dos esforços empreendidos, a maior parte das escolas (mais de 70%) vive dificuldades no que toca ao acesso aos serviços. Em relação ao acesso à água, no ensino primário notou-se um crescimento ligeiro, de 19% em 2016 para 23% em 2019. No secundário (I ciclo), [...] o acesso à água cresceu no mesmo período apenas 3%, o que corresponde a mais de 50% das escolas sem acesso a água (República de Angola, 2021, pp.36-37);
- No que toca ao acesso à internet para fins pedagógicos, 97% das escolas primárias não conseguiram ter ligação à internet em 2016 contra 96% em 2019, enquanto no secundário (I ciclo) houve um crescimento na ordem de 4% (p.37);
- Quanto à questão de "acesso aos computadores para fins pedagógicos, [...] mais de 80% das escolas [do ensino primário] não têm computadores [...] No I Ciclo do Ensino Secundário registou-se um crescimento na ordem dos 33%, mas cerca de 50% das escolas carecem de computadores para fins pedagógicos (p.37).

Relativamente à natureza da formação oferecida, a Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino[128], passou a estabelecer que:

[126] Sobre esta matéria, um jornal de 18 de outubro de 2019 destacou em manchete a seguinte posição: "o Sindicato Nacional dos Professores (SINPROF) defende o fim do sistema de monodocência na 5.ª e 6.ª classes, como um dos caminhos para o alcance da qualidade do ensino". Em contrapartida, no painel dedicado à monodocência, realizado no âmbito do Encontro Nacional da Educação de 2018, que decorreu de 6 a 10 de maio, foi defendida a continuidade deste modelo pedagógico, ainda que com a introdução das adequações consideradas necessárias.

[127] Contrariamente às práticas anteriores que excluíam a sociedade dos processos de concepção e implementação das políticas educativas, actualmente o Ministério da Educação, através do INIDE tem procurado envolver os diferentes actores sociais na construção das mudanças que se impõem (Ministério da Educação, 2018, p. 20).

[128] Lei 32/20 de 12 de agosto.

1. Os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Primário e o Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório, devendo propiciar o diálogo efectivo entre os saberes locais e universais;
2. Para a execução do número anterior, 20% dos conteúdos curriculares para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário são de responsabilidade local.

A partir destes excertos, compreende-se que, diferentemente da Lei nº17/16 de 7 de outubro, que apenas determinava a obrigatoriedade do cumprimento do currículo nacional, esta nova formulação revela uma mudança de paradigma. O legislador demonstra maior sensibilidade para a valorização dos saberes locais e para a necessidade de estabelecer um diálogo com os conhecimentos universais e os contextos socioculturais específicos. Esta disposição sinaliza uma certa vontade política de promover e preservar a diversidade cultural por meio do ensino, passo essencial para a construção de uma escola pública inclusiva e culturalmente representativa.

No plano estratégico, de acordo com a Estratégia de longo prazo "Angola 2050", até ao ano 2022 a taxa líquida de escolarização da segunda etapa do pré-escolar (3-5 anos, incluindo a classe de iniciação) situava-se em 19%, prevendo que atinja os 46% em 2050. A taxa líquida de escolarização na classe de Iniciação (crianças de 5 anos) estimava-se em 48%, com projeção de 90% até 2050; no ensino primário (1ª à 6ª classe) situava-se em 64%, com previsão de atingir 90% em 2050; e, no primeiro ciclo do ensino secundário (7ª a 9ª classe) estimava-se em 23%, esperando que atinja os 75% até 2050 (República de Angola, 2023, p.41)

No que concerne ao perfil profissional dos docentes, a mesma estratégia indicava que, em 2022, 67% dos professores do ensino primário e 78% dos professores do ensino secundário possuíam qualificação profissional para o exercício da docência. Ainda que este último dado não permita distinguir especificamente a percentagem dos professores que lecionam no I ciclo do ensino secundário – abrangido pela obrigatoriedade e gratuitidade – ao comparar-se com os dados do anuário estatístico 2019, que apontavam que 85,6% dos professores sem formação académica asseguravam o ensino na Classe da Iniciação, Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário, observa-se um salto qualitativo na melhoria do perfil profissional docente.

Todavia, a experiência empírica recolhida no terreno permite afirmar que entre o discurso teórico e a prática de implementação das medidas governativas em matéria de educação continua a existir um fosso considerável. Esta constatação é corroborada *pela inexistência ou escassez de mecanismos sistemáticos*

de avaliação de políticas públicas de educação[129], o que faz com que muitos programas e normativos aprovados permaneçam por executar ou apresentem défices significativos entre o idealizado e o concretizado. Tal situação compromete a efectividade das políticas de inclusão e a consolidação de uma escola pública de massas que traduza, na prática, o princípio da igualdade de oportunidades.

A este respeito, M. J. S. Lima (1987) adverte que tais "medidas poderão garantir apenas a universalidade do acesso à escola" (p.39). Contudo, para que a escola cumpra efectivamente o seu papel social, a autora argumenta que a "garantia do acesso de todos à educação não faz sentido se, simultaneamente, não forem criadas condições para que essa escolaridade seja bem-sucedida" (p. 40). Esta reflexão mantém plena actualidade no contexto angolano contemporâneo, onde o desafio não reside apenas em assegurar o acesso, mas também em garantir condições de qualidade e equidade que permitam a permanência e o sucesso escolar. Com efeito, na Estratégia Angola 2050, são definidos como objectivos estratégicos para o horizonte de 2050

i. promover a massificação do acesso a todos os níveis de ensino;
ii. formar recursos humanos técnicos e de alto nível;
iii. proporcionar melhor formação a mais professores;
iv. erradicar o analfabetismo em todas as idades;
v. intensificar a educação digital e expandir a literacia digital; e
vi. melhorar a *governance* do sistema educativo (República de Angola, 2023, p.44).

A pretensão subjacente a estes objectivos revela, no plano teórico, uma postura proactiva do Estado angolano, evidenciando a intenção de reconfigurar o sistema educativo de modo a responder às exigências de desenvolvimento humano e tecnológico do país. Todavia, na prática, constata-se que a "sociedade angolana manifesta insatisfação em relação aos resultados do funcionamento actual do [sistema] de educação; [clamando] por mudanças (República de Angola, 2018, p.129). Esta pecepção é corroborada por declarações de autoridades locais e nacionais, que reconhecem publicamente a persistência de graves constrangimentos estruturais e funcionais no sector educativo. A título ilustrativo, em agosto de 2023, durante uma visita oficial do Presidente da República de Angola à província da Huíla, o Governador da referida circunscrição territorial, reconheceu que,

> Só com homens e mulheres bem formados poderemos enfrentar o enorme desafio que temos pela frente, [...] um desafio tão grande quanto aquele que é actualmente o sector da educação

[129] Realce nosso.

> na Huíla, que apesar dos passos já dados, nos revela ainda número preocupante, num contexto de elevada taxa de analfabetismo e abandono escolar.

Relativamente ao número de crianças integrados no sistema de educação e ensino, o Governador da província da Huíla referiu que, durante o ano lectivo 2022/2023 a província dispunha de "1.573 escolas para uma população escolar de cerca de 1.000.000 de alunos, sendo que 5.371 salas são de construção definitivas e 2.773 salas provisórias, [...] 3.962 turmas que funcionam ainda ao ar livre". Face a esta realidade, o decisor político considerou ser necessária a construção, por ano, de pelos menos de 45 escolas de 12 salas de aulas cada, sobretudo para o pré-escolar e na classe de iniciação, níveis onde a procura é mais elevada, em função da estrutura etária jovem da população angolana.

O mesmo responsável acrescentou que a taxa bruta de admissão na Classe de Iniciação, entre 2017 e 2021 foi de 63%, permanecendo 37% das crianças fora do sistema de ensino. Sublinhou ainda que grande parte das escolas se encontra em estado acentuado de precariedade, principalmente no que respeita às condições de segurança, higiene e manutenção, em virtude da ausência de dotação orçamentais. A radiografia apresentada pelo governador foi amplamente elogiada por diversos fazedores de opinião, que a qualificaram como uma intervenção realista e corajosa, por contrariar a tendência de discursos meramente laudatórios em eventos oficiais. Não obstante esse mérito, os dados expostos evidenciam que o percurso rumo à concretização da escola pública de massas permanece longo e desafiante, revelando que o processo continua a enfrentar entraves estruturais profundos. A este propósito, M. J. S. Lima (1987) adverte que o "facto de se atingir a universalidade da educação não resulta facilmente numa escola de massas, mas pelo contrário, conduz frequentemente à massificação da escola de elites" (p. 39). Mais adiante, a autora sublinha que a "garantia do acesso de todos à educação não faz sentido se, simultaneamente, não forem criadas condições para que essa escolaridade seja bem sucedida" (pp.39-40).

Desta perspectiva compreende-se que o ideal da escola pública de massas não se esgota no discurso político ou na formulação de planos estratégicos. A sua concretização requer a mobilização de recursos humanos, materiais e financeiros adequados, bem como uma efectiva vontade política que assegure a execução prática das políticas públicas. Para além de se envidar esforços para que se vença o desafio da escola para todos, entende-se que

> A construção de uma escola para todos em Angola, embora enquadre os princípios da democratização e da igualdade de oportunidades como princípios universais defendidos e aceites

> como válidos por quase todos os sistemas modernos de educação é, [...] fundamental [...] que [...] se consubstancie nos pressupostos da realidade sociocultural angolana (Vieira, 2004, p.188).

Trata-se de um apelo que, não obstante ter sido proposto e formulado há mais de duas décadas, mantém plena relevância e actualidade, uma vez que a realidade educacional angolana nos últimos anos continua a revelar que muito ainda há por fazer na construção de uma verdadeira escola pública de massas. As evidências empíricas e os dados estatísticos demonstram que, apesar dos progressos registados, persistem desigualdades estruturais, défices qualitativos e entraves materiais que continuam a comprometer o ideal de uma educação inclusiva, equitativa e transformadora.

Em síntese, importa salientar que, ao longo dos últimos 24 anos – 23 dos quais em contexto de paz efectiva – Angola conheceu um conjunto de transformações políticas, económicas e culturais que redefiniram profundamente o rumo do país em todos os domínios. No domínio da educação e ensino, foram produzidas três leis de bases do sistema de educação, que serviram de fundamento jurídico e político para a formulação de planos, programas, reformas e estratégias de acção com vista a garantir o direito à educação e a concretização do princípio da escola para todos.

Da discussão realizada, conclui-se que o percurso para a efectivação do direito à educação, pelo menos no que concerne ao acesso escolar, ainda se caracteriza por fortes sinuosidades. Com efeito, não obstante os avanços registados, tanto no crescimento do número de alunos e professores, como na expansão da rede escolar – um número considerável de crianças (dos 0 aos 11 anos de idade até 2016 e dos 0 aos 14 anos até ao presente momento) abrangidas pela escolaridade obrigatória e gratuita continuam fora do sistema de ensino. Outras realizam a sua escolarização ao ar livre ou sob a copa das árvores, e muitas frequentam escolas sem acesso a água potável, energia elétrica ou condições sanitárias adequadas, com os efeitos multiplicadores negativos que estas carências geram sobre o processo de ensino e aprendizagem. De igual modo, mantém-se o elevado rácio professor/aluno, sendo que uma parte significativa dos docentes ainda carece de formação pedagógica específica para o magistério, o que compromete a capacidade de resposta à diversidade sociocultural presente nas salas de aula. No que se refere à natureza do currículo, observa-se que, embora a Lei n.º17/16 de 7 de outubro tenha introduzido avanços face à omissão legislativa anterior[130] (2001-2015), o modelo curricular permanece

[130] Importa realçar que, entre 1975 e 2001 "o MPLA situava-se no centro das decisões políticas a nível da educação e justificava esta atitude através dos interesses que pretendia defender" (Vieira, 2004, p.105). Neste sentido, as transformações ocorridas no início da década de 1990 revelaram-se insuficientes para produzir alterações significativas no currículo que era implementado deste a proclamação da independência.

marcado por uma certa homogeneização e descontextualização relativamente à realidade concreta dos seus destinatários.

Se, por um lado, essa lei representa um passo em frente, por outro denuncia o controlo excessivo do Estado sobre os conteúdos e práticas escolares. Neste sentido, a Lei n.º32/20 alargou o escopo, ao consagrar a necessidade de o currículo promover um diálogo efectivo entre os saberes locais e universais, reconhecendo assim, ainda que tardiamente, a importância da diversidade étnico-cultural na construção de uma educação mais contextualizada. Contudo, importa reconhecer que as transformações no sistema educativo não se concretizam por decretos, uma vez que implicam mudanças profundas nos comportamentos, nas práticas pedagógicas e na cultura institucional, muitas vezes enraizada em modelos tradicionais. Assim, considerando que um número expressivo dos principais actores encarregues de as implementar não possui formação especifica para trabalhar com a diversidade, deduz-se que o caminho rumo a concretização plena da escola pública de massas em Angola ainda é longo e desafiante. Estes factores conduzem a problematizar a emergência da educação inclusiva em Angola, num contexto em que persistem obstáculos estruturais: o desafio do acesso universal não está totalmente superado e o currículo revela-se ainda insuficiente para promover o respeito e a valorização da diversidade de alunos.

Em suma, a construção da escola pública de massas em Angola encontra-se, assim, num processo profundamente complexo, procurando cumprir-se a si mesma ao mesmo tempo que insere no seu seio crianças e jovens tradicionalmente inseridos em escolas especiais, mas também ainda muito longe de esgotar nela a totalidade deste novo público. Trata-se, pois, de um contexto que expõe as distâncias ainda existentes entre o reconhecimento da educação enquanto direito humano e a sua efectivação, bem como os limites ainda presentes na concretização de uma educação verdadeiramente inclusiva e holística – aspectos que serão aprofundados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II - JUSTIÇA, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Introdução

A própria expressão *educação inclusiva* pressupõe que, durante um tempo considerável, prevaleceu, a nível mundial, um modelo de educação incapaz de atender à generalidade dos estratos sociais e culturais da sociedade, perpetuando uma *distribuição desigual* do bem educação. Esta realidade confirma o carácter elitista que marcou a emergência da escolarização enquanto instituição social, histórica e politicamente situada. Em função disto, tanto no Ocidente como em vários países africanos – incluindo Angola – foram sendo produzidos normativos, directivas e um conjunto de acções orientadas não apenas para consagrar a educação como um direito humano fundamental, mas também para garantir que este direito fosse usufruído, de forma igualitária, pelos mais diversos grupos sociais e culturais.

Assim, neste capítulo, propõe-se, num primeiro momento, discutir algumas perspectivas teóricas sobre justiça que têm orientado o debate contemporâneo, com destaque para *Uma Teoria da Justiça* de John Rawls e *As esferas da Justiça* de Michael Walzer. De seguida, a atenção recairá sobre as *Teorias do Reconhecimento*, enfatizando-se, de forma particular, as contribuições teóricas de Alex Honneth, na obra *Luta pelo Reconhecimento – para uma gramática moral dos conflitos sociais*, e de Nancy Fraser na sua metódica e vasta produção teórica acerca da bidimensionalidade (e, mais tarde, da tridimensionalidade) da justiça. Serão igualmente analisadas as objecções apresentadas por Iris Marion Young à teoria bidimensional de Fraser, as quais enriqueceram o debate contemporâneo sobre justiça social, diferença e inclusão.

O segundo tópico deste capítulo é dedicado aos direitos Humanos (DH) e Educação. Nele, procede-se à análise da emergência histórica, da conceptualização e das controvérsias relativas à universalidade dos DH, numa perspectiva ampla e crítica. Após essa abordagem inicial, discute-se a relação entre DH e educação destacando-se o papel desta enquanto condição para o exercício pleno dos direitos fundamentais e enquanto dispositivo de promoção da dignidade humana. Segue-se, então, uma análise sobre DH e educação em Angola, onde se examinam os discursos políticos, os normativos oficiais e as práticas observadas no terreno, procurando compreender as tensões, avanços e limitações que caracterizam este domínio. Nos dois primeiros subtópicos recorreu-se também, principalmente, às contribuições de autores como Carlos Estêvão, Maria José Casa-Nova, Boaventura Sousa Santos, entre outros, que têm problematizado a relação entre direitos, justiça social, educação e políticas públicas.

O capítulo encerra com um tópico dedicado à Educação Inclusiva, no qual se discutem as controvérsias conceptuais associadas ao termo, as tensões entre deficiências e diferenças, e os desafios que atravessam a construção de sistemas inclusivos. A análise culmina com uma reflexão sobre os *meandros* da educação inclusiva, enfatizando os dilemas, possibilidades e contradições que marcam a sua implementação no contexto angolano e no panorama internacional.

2.1. Teorias da Justiça

Quando se objectiva definir o conceito de justiça a tendência é procurar por um princípio ou um critério único que possa determinar o que é justo ou injusto e que, por sua vez, seja percepcionado pelos indivíduos de uma dada sociedade como justo (Estêvão, 2004). Contudo, é recorrente que, em determinados contextos históricos e sociais, grupos ou estratos privilegiados procurem impor concepções de justiça orientadas fundamentalmente para a salvaguarda dos seus próprios interesses. Esta postura – presente ao longo da história – influenciou não apenas a definição do que seria tido por justo ou injusto, mas também a distribuição e o usufruto de direitos civis, económicos, políticos, sociais e culturais. A persistência dessas assimetrias contribuiu, por sua vez, para o surgimento de um debate intenso e contínuo sobre os fundamentos da justiça e sobre os critérios que devem orientar a sua concretização numa sociedade e num tempo histórico específicos.

2.1.1. Justiça como equidade

Dentre as diversas perspectivas analíticas que abordam, direta ou indiretamente a questão da justiça, a proposta de John Rawls destaca-se amplamente, sendo frequentemente reconhecida como aquela que "estabeleceu um novo marco [na] filosofia política na segunda metade do século XX, no mundo ocidental" (Silveira, 2007, p. 169).

Procurando distanciar-se das teses utilitaristas[131] – particularmente as defendidas por Hume, Bentham e Mill –, mas tomando como referência o legado das perspectivas contratualistas desenvolvidas fundamentalmente por Locke, Rousseau e Kant, Rawls sustenta que a "ideia central de justiça como equidade, uma teoria da justiça [...] generaliza e eleva a um nível superior de abstração a tradicional

[131] Os utilitaristas defenderam uma concepção de justiça centrada na maximização do bem-estar colectivo, podendo esta implicar a subordinação dos interesses individuais às exigências do todo social (Reale & Antiseri, 2006).

concepção do contrato social" (Rawls, 1993, p. 27). Explicitando, o autor refere que não concebe o contrato social "como aquele que permite a adesão a uma sociedade determinada [...], a ideia condutora é antes a de que os princípios da justiça aplicáveis à estrutura básica formam o objecto do acordo original" (Rawls, 1993, p. 33), propondo por isso uma nova forma de contrato social, agora centrada na definição equitativa das bases institucionais que devem garantir a justiça numa sociedade democrática.

Relativamente ao papel da justiça, Rawls (1993, p.27) afirma que esta constitui a "virtude primeira das instituições sociais, tal como a verdade o é para o sistema de pensamento". Esta analogia implica que as "leis e as instituições, não obstante o serem eficazes e bem concebidas, devem ser reformuladas ou abolidas se forem injustas" (p.27). É com base nesta premissa que muitos autores interpretam Rawls como defensor da legitimidade moral da insurreição ou de resistência pública em situações em que as normas vigentes, embora legalmente constituídas, violam princípios fundamentais de justiça.

Em coerência com a sua crítica ao contratualismo clássico e à noção de "estado de natureza", Rawls argumenta ainda que "cada pessoa beneficia de uma inviolabilidade que decorre da justiça, a qual nem sequer em benefício do bem-estar da sociedade como um todo poderá ser eliminada" (p.27). Isto quer dizer que, se por um lado o Outro não pode ser perspectivado como um meio para atingir determinados fins da colectividade, por outro lado, nada justifica a maximização do bem-estar do maior número de pessoas que seja resultado da privação ou sacrifício de interesses particulares como defendem os utilitaristas. Assim, numa sociedade orientada por princípios de justiça, as liberdades e direitos fundamentais são inegociáveis e não podem ser subordinados a conveniências sociais conjunturais ou a meros cálculos de utilidade. Rawls admite, contudo, que possam existir injustiças toleráveis, mas apenas na medida em que evitem injustiças ainda mais profundas – preservando sempre a prioridade moral da justiça sobre os demais valores sociais.

O autor encara a sociedade como uma comunidade de pessoas que vivem juntas e procuram, através da cooperação, alcançar vantagens mútuas. Trata-se de indivíduos mais ou menos autossuficientes, racionais e razoáveis, capazes de reconhecer tanto os termos da cooperação quanto a pluralidade de certos bens sociais que esta envolve. Todavia, a sociedade também se caracteriza pela presença de conflitos de interesse decorrentes da escassez de bens e recursos, o que torna indispensável a existência de "princípios que permitam optar por entre as diversas formas de ordenação social que determinam [a] divisão dos benefícios, bem como obter acordo sobre a repartição adequada dos mesmos" (Rawls, 1993, p. 28). Em outras palavras, são princípios que "hão de regular uma sociedade bem ordenada" (p.31). Assim, na visão de Rawls, uma sociedade é justa quando é regida por uma concepção pública de justiça

– isto é, um conjunto de princípios amplamente reconhecidos, que estabelece exigências recíprocas entre os seus membros, mas que, apesar das divergências individuais, permite identificar um ponto de vista moral compartilhado. Por essa razão, o autor sustenta que "uma concepção pública de justiça constitui a regra fundamental de qualquer associação humana bem ordenada" (p.28).

Para o autor em referência o "objecto primário da justiça é a estrutura básica da sociedade" (p.30). Mas especificamente, refere-se à "forma pela qual as instituições sociais mais importantes distribuem os direitos e deveres fundamentais e determinam a divisão dos benefícios da cooperação em sociedade" (Rawls, 1993, p. 30). Esta ênfase decorre do facto de que os efeitos da estrutura básica são profundos, duradouros e presentes desde o início da vida social, condicionando as oportunidades, a liberdade e o bem-estar dos indivíduos. Rawls (1993) esclarece que o termo instituição abrange a "constituição política [...] como as principais estruturas económicas e sociais" (p.30), reconhecendo que ambas influenciam decisivamente a vida dos cidadãos.

Na continuidade da sua argumentação, o autor apresenta aquilo que designa como ideia fundamental da justiça ou, na leitura de diversos autores, o método rawlsiano para a definição dos princípios de justiça: a *posição original*. Trata-se da situação inicial em que pessoas livres, racionais e moralmente iguais se reuniriam para definir os termos fundamentais da sua cooperação social. Segundo Rawls, a "posição de igualdade original corresponde ao estado natural na teoria tradicional do contrato social" (Rawls, 1993, p. 33), "em que se encontram os indivíduos que devem determinar o contrato" (Reale & Antiseri, 2006, p. 238) e "constitui o *status quo* inicial adequado, o qual garante que os acordos nele alcançados [sejam] equitativos" (Rawls, 1993, p.37). A posição original, refere o autor, não deve ser concebida como uma situação histórica concreta, mas como puramente hipotética, "caracterizada de forma a conduzir a uma certa concepção da justiça" onde "ninguém conhece a sua posição na sociedade, a sua situação de classe ou o estatuto social, bem como a parte que lhe cabe na distribuição dos atributos e talentos naturais" (Rawls, 1993, p. 33). Estando na mesma condição, as "partes desconhecem as suas concepções do bem ou as suas tendências psicológicas" (p.34). Assim, impedidos de avaliar alternativas com base em interesses particulares, são obrigados a escolher princípios de justiça "apenas com base em considerações gerais (Reale & Antiseri, 2006, p. 238).

A racionalidade da proposta assenta, precisamente, no facto de que "uma vez que todos os participantes estão em situação semelhante e que ninguém está em posição de designar princípios que beneficiem a sua situação particular" (p.34) os princípios de justiça escolhidos a coberto de um *véu de ignorância* seriam neste caso resultado de um acordo negociado de forma equitativa, dali decorre a expressão

"justiça como equidade" (p.34), uma vez que os princípios seriam o resultado de um acordo negociado em condições equitativas.

A este respeito, Estêvão (2001) considera que Rawls propõe "como base de um original contrato social, o entendimento da justiça como equidade" (pp.20-21) que "assenta num acordo sob certas condições ideais, em que se respeita o estatuto livre e igual dos seres humanos, definindo-se a *priori* o que é justo ou injusto e sinalizando-se de antemão as regras mínimas de convivência" (p. 21) que orientarão a vida em comunidade. Posteriormente Estêvão (2001) refere que Rawls observa que "numa comunidade política, os bens primários são escassos e, perante investidas de apropriação indevida, há necessidade de um princípio ordenador da distribuição que transforme a sociedade numa sociedade bem ordenada (justa)" (p.21), reforçando que é nestas circunstâncias em que emerge a noção de justiça,

> não como algo deduzido por algum processo de investigação científica, mas antes como resultado desse acordo ou negociação equitativa, no pressuposto do 'véu da ignorância' por parte dos indivíduos que actuam livre e racionalmente, alheios quer às vantagens ou desvantagens das suas decisões, quer à condição social, quer à posição social de cada um (Estêvão, 2001, p. 21).

Como se pode verificar, na posição original os indivíduos a coberto do *véu da ignorância* tornam-se efectivamente iguais, uma vez que nenhum deles dispõe de informações que lhe permitam propor modelos de sociedade, constituições políticas ou configurações institucionais económicas e sociais que o coloque numa posição privilegiada. Por estarem impedidos de favorecer os seus próprios interesses, a "única escolha possível é [...] a que deverá se referir a todos; tratar-se-á, portanto, de uma escolha de princípios universais de justiça" (Reale & Antiseri, 2006, p. 239). Além disso a "teoria da justiça como equidade inicia-se [...] com a escolha dos primeiros princípios que definem uma concepção de justiça, a qual determinará todas as críticas das instituições e as respectivas possibilidades de reforma ulteriores" (Rawls, 1993, p. 34). Noutros termos, a posição original e o *véu da ignorância* funcionam como dispositivos normativos que conduzem à escolha de princípios universais de justiça, pois eliminam interferências derivadas da posição social, dos talentos naturais ou das concepções particulares do bem.

Assim, partindo dessa estrutura hipotética inicial, Rawls apresenta uma formulação provisória dos princípios mínimos de justiça nos seguintes termos:

> Primeiro: Cada pessoa deve ter direito ao mais extenso sistema de liberdades básicas que seja compatível com um sistema de liberdades idêntico para outras. Segundo: as desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que, simultaneamente: *a)* se possa razoavelmente esperar que elas sejam em benefício de todos; *b)* decorram de posições e funções às quais todos têm acesso (Rawls, 1993, p. 68).

É essencial salientar que "estes princípios [se aplicam] [...] à estrutura básica da sociedade, presidem à atribuição de direitos e deveres e regulam a distribuição de benefícios económicos e sociais" (Rawls, 1993, p. 68). Quanto ao conteúdo dos mesmos, refere o autor que "todos os valores sociais – liberdades e oportunidades, rendimento e riqueza, e as bases sociais do respeito próprio – devem ser distribuídos igualmente, salvo se uma distribuição desigual de algum desses valores, ou de todos, redunde em benefícios de todos" (p.69). O próprio autor reconhece, contudo, que o segundo princípio inclui algumas ambiguidades – particularmente nas expressões "em benefício de todos" e "às quais todos têm acesso" – que exigiriam posteriores reformulações conceptuais para maior precisão normativa.

Relativamente ao primeiro princípio, entendido como princípio de igual liberdade para todos, parte do "desconhecimento de cada um a respeito da sua concepção de bem e exige a igualdade na atribuição dos direitos e deveres básicos [e] tem prioridade sobre qualquer outro" (Estêvão, 2001, p. 23). Trata-se de salvaguardar liberdades fundamentais como a liberdade política, de expressão e de reunião, a liberdade de consciência e pensamento, bem com as liberdades da pessoa – um núcleo duro de prerrogativas que, para Rawls, não pode ser sacrificado nem mesmo em nome de ganhos sociais agregados.

Quanto ao segundo princípio, aplicável à "distribuição da riqueza e do rendimento da sociedade, assim como às organizações estruturadas em diferenças de autoridade e de responsabilidade" (Estêvão, 2001, pp. 23-24), é inicialmente formulado por Rawls nos termos já referidos. No entanto, dada a necessidade de maior clarificação, o autor apresenta posteriormente uma segunda formulação, nos seguintes termos:

> As desigualdades sociais e económicas devem ser distribuídas por forma a que simultaneamente, *a)* proporcionem a maior expectativa de benefício aos menos favorecidos e *b)* estejam ligadas a funções e a posições abertas a todos em posições de igualdade equitativa de oportunidade (Rawls, 1993, p. 84).

Com base nesta reformulação, a alínea *a)* refere-se ao princípio da diferença, segundo o qual, na visão de Rawls (1993), "só há ganho quando o outro sujeito melhorar também a sua posição" (p.78). Trata-se, portanto, de um critério distributivo que apenas legitima desigualdades se estas beneficiarem os membros mais desfavorecidos da sociedade. A alínea *b)* diz respeito ao princípio liberal da igualdade equitativa de oportunidades[132], que exige não apenas a igualdade formal perante a lei, mas também a garantia de condições substantivas que permitem que indivíduos com igual talento e motivação possam efectivamente aceder às mesmas posições sociais, independentemente da sua origem socioeconómica. Após estas clarificações, Rawls apresenta a formulação final destes princípios mínimos de justiça aplicáveis às instituições, conferindo ao segundo princípio a seguinte redacção:

> As desigualdades económicas e sociais devem ser distribuídas por forma a que, simultaneamente: *a)* redundem nos maiores benefícios possíveis para os menos beneficiados, de uma forma que seja compatível com o princípio da poupança justa, e *b)* sejam as consequências do exercício de cargos e funções abertos a todos em circunstâncias de igualdade equitativa de oportunidades (Rawls, 1993, p. 239).

Assim, partindo do pressuposto de que, em qualquer sociedade, é um facto[133] a existência de pessoas que enfrentam condições de desvantagens – seja por motivos de saúde, deficiência, baixos rendimentos (Reale & Antiseri, 2006) ou com outras formas de vulnerabilidade social – Rawls defende a necessidade de um "sistema que compense ou corrija as desvantagens sociais e culturais, devendo os talentos individuais colocar-se ao serviço do interesse comum ou dos menos favorecidos" (Estêvão , 2001, p. 25), posicionando-se, neste último aspecto, claramente contra a meritocracia e contra as arbitrariedades morais que premeiam indivíduos por atributos cuja posse não controlam, como o berço social ou os talentos naturais. Rawls salienta ainda que "estes princípios devem ser dispostos numa ordenação serial, tendo o primeiro prioridade sobre o segundo" (Rawls, 1993, p. 68). Esta hierarquização significa que

---

[132] A este propósito, Casa-Nova (2002) refere que "o conceito de equidade, ao colocar a sua ênfase no tratamento individualizado da diferença, arrisca-se a essencializar a diferença, retirando-lhe o seu carácter relacional, transformando as sociedades em justaposições de grupos culturalmente diferenciados, ao mesmo tempo que [...] reduz o acesso a direitos implícitos na concretização do conceito clássico de igualdade" (p. 44). Assim, na perspetiva da autora, o que está em causa é uma "reconceptualização do conceito clássico de igualdade, no sentido de actualizá-lo face às transformações sociais a que se assiste, passando aquele a integrar também uma perspetiva de discriminação positiva no tratamento da diferença" (Casa-Nova, 2002, p. 44). Consideramos que é esta construção teórica que conduz, posteriormente, a autora a sustentar que o conceito de equidade "poderá ganhar sentido e pertinência se associado ao conceito de igualdade" (Casa-Nova, 2013, p. 144). Todavia, trata-se de uma igualdade que não negue os "direitos legalmente consagrados" e que contemple a pluralidade de diferenças existentes na sociedade numa perspetiva de discriminação positiva (Casa-Nova, 2013, p. 144). Deste modo, a autora defende uma conceção de igualdade que integra, em si mesma, a discriminação positiva, entendida como um conjunto de medidas e acções concretas destinadas a eliminar desigualdades de partida, sem comprometer o acesso à igualdade jurídico-formal.

[133] A existência dos desfavorecidos é um fato; e os fatos não são nem justos nem injustos [...] aquilo que é justo e aquilo que é injusto é o modo com que as instituições tratam esses fatos em relação aos desfavorecidos (Reale & Antiseri, 2006, p. 240).

nenhuma violação das liberdades básicas iguais pode ser justificada pela obtenção de vantagens económicas e sociais, ainda que potencialmente benéficas. Como observa Estêvão (2001), a "única razão para limitar as liberdades básicas [...] é a colisão entre si ou a incompatibilidade com uma liberdade igual para todos" (p.23). Noutros termos, quaisquer restrições às liberdades fundamentais só são admitidas se for para "fortalecer o sistema total de liberdades partilhada por todos e, além disso, se for aceite por aqueles a quem é atribuída a liberdade menor" (p.23). Rawls reforça, portanto, a centralidade das liberdades básicas numa sociedade justa, protegendo-as contra eventuais sacrifícios em nome do bem-estar económico agregado, tal como sustentam as teorias utilitaristas.

Como acontece com um número considerável de perspectivas teóricas, também o liberalismo igualitário de Rawls foi alvo de objecções por parte de autores que desenvolveram formas distintas de pensar a justiça. Entre esses autores, vários procuraram deslocar o debate da justiça para um prisma mais contextualizado, sustentando que a justiça não é universal nem abstrata, mas "específica de cada esfera social" (Estêvão, 2004, p. 20). Tais esferas incluem, entre outras, a educação, a saúde, a segurança, o dinheiro e as mercadorias, os cargos públicos, o trabalho duro, o tempo livre, o parentesco e o amor, a graça divina, o poder político e a comunidade (Walzer, 1999; Estêvão, 2004).

Neste domínio, Michael Walzer destaca-se como um dos autores de maior notoriedade. Distanciando-se da perspectiva universalista, Walzer argumenta que a justiça é uma construção humana, culturalmente situada, pelo que é duvidoso que exista uma única forma para a alcançar (Walzer, 1999). Nesta lógica, afirma que "nunca existiu um critério único nem um conjunto único de critérios interligados para todas as distribuições[134] [...] ir em busca da unidade é não compreender o objecto da justiça distributiva" (Walzer, 1999, p. 22). Tal posição decorre do facto de que as diferentes comunidades avaliam e atribuem significados aos bens sociais de maneira diferente, guiados por uma "compreensão compartilhada" que define o que cada bem representa e qual o modo justo de o distribuir (Estêvão, 2004). Assim, Walzer reforça que os critérios de justiça são internos a cada esfera e a cada comunidade, sendo inadequado impor princípios universais que não respeitem essa pluralidade. É neste sentido que Walzer (1999, p.23) esclarece que,

> os princípios de justiça são, eles próprios, pluralistas na sua forma; que os vários bens sociais devem ser distribuídos com base em motivos diferentes, segundo processos diferentes e por

[134] Merecimento, aptidão, nascimento e linhagem, amizade, necessidade, livre troca, lealdade política, decisão democrática, todos ocuparam os seus lugares, juntamente com muitos outros, numa coexistência incómoda, invocados por grupos concorrentes, confundidos uns com outros (Walzer, 1999, p. 22).

> diversos agentes; e que todas diferenças derivam de diferentes concepções dos próprios bens sociais – consequência inevitável do particularismo histórico e cultural.

Tendo em conta este enunciado, se por um lado se compreende o carácter pluralista da sua proposta teórica, por outro lado reafirma-se que qualquer explicação da justiça distributiva dever ser necessariamente uma explicação local, isto é, situada cultural e historicamente. Isto porque, como o próprio autor sustenta, "todas as distribuições são justas ou injustas conforme os significados sociais dos bens em causa" (p.26), na medida em que os "homens e as mulheres aceitam identidades concretas por causa do modo como concebem e a seguir possuem e utilizam os bens sociais" (p.25). Noutros termos e, contrariamente ao que propõe Rawls, Walzer (1999) entende que,

> As distribuições não podem ser entendidas como actos de homens e mulheres que ainda não têm bens especiais na mente ou nas mãos [...], as pessoas já mantêm uma relação com um conjunto de bens e têm uma história de transações, não apenas umas com as outras, mas também com o mundo moral e material em que vivem [...] Não há um conjunto único de bens primários ou básicos imaginável por todos os universos morais ou materiais (p.25).

No essencial, nesta proposta teórica percebe-se, entre outros aspectos, uma recusa de Walzer em relação à concepção abstracta dos bens primários idealizada por Rawls, designadamente à ideia de que as decisões tomadas por cidadãos livres e racionais, a coberto do véu da ignorância, poderiam produzir princípios universais de justiça. Por essa razão, Walzer enfatiza que "uma determinada sociedade é justa se a sua vida essencial é vivida de certa forma – isto é, de uma forma fiel às compreensões partilhadas dos seus membros", como sintetiza Estêvão (2001, pp. 27-28). A justiça, portanto, não se funda num universalismo abstracto, mas em significados sociais concretos e localmente partilhados.

Nesta perspectiva, torna-se igualmente central o conceito de qualidade de membro, que Walzer identifica como um "bem primário que distribuímos uns aos outros" (Walzer, 1999, p. 46). Assim, o "que fizermos com respeito à qualidade de membro irá estruturar todas as nossas opções distributivas" (p.46). O autor sublinha ainda que "é unicamente como membros de algo que os homens e mulheres podem esperar

compartilhar dos outros bens sociais" (p.74), devendo estes bens ser distribuídos de modo a reconhecer e apoiar a igualdade subjacente das posições de membro (Walzer, 1999)[135].

Desta feita, embora esta reflexão seja formulada tendo por referência a pertença a uma comunidade política nacional, ela é plenamente aplicável às diversas esferas de justiça, incluindo o sistema educativo. Neste domínio, a forma como certos grupos sociais e culturais são – ou não – reconhecidos como membros plenos da comunidade escolar influência profundamente o direito à educação e o acesso a uma educação de qualidade em condições de igualdade com os seus pares. É por isso que Estêvão (2004) sublinha que a "problemática da igualdade, mesmo ao nível da educação, não deve nunca desvincular-se da ideia profundamente cívica da igualdade de condição dos seus actores" (p.41).

Suspeitando das desigualdades que uma igualdade simples pode produzir, Walzer introduz o conceito de igualdade complexa, que consiste na ideia de que a "situação de qualquer cidadão em determinada esfera ou com respeito a determinado bem social, nunca pode ser abalada pela sua situação noutra esfera ou com respeito a outro bem social" (Walzer, 1999, p. 35). Assim, cada esfera deve ser regulada por princípios distributivos próprios e não dominada por lógicas externas que possam criar privilégios indevidos. Neste sentido, a respeito da esfera da educação, Estêvão (2004) esclarece esta distinção ao afirmar que, "quando o sistema educativo se organiza em torno da igualdade simples, os alunos tendem a ser vistos como detendo as mesmas necessidades em termos de saber [...] ensinando a todos as mesmas coisas como se fossem um só" (p. 40). Em sentido contrário considera que,

> aceitar a ideia da igualdade complexa ou de várias igualdades [...] permite, por um lado, problematizar os efeitos sobre a educação das várias categorias[136] que se abrigam sob o conceito de igualdade [...] por outro lado esta ideia de igualdade complexa alerta-nos para o perigo de grupos ou pessoas que dominem uma esfera exterior à educação[137] poderem monopolizar, ilegitimamente, também a educação (Estêvão, 2004, p.40).

Tal como abordámos no capítulo anterior, a emergência da escola de massas trouxe para o seu interior um universo de alunos cada vez mais diversificado, exigindo dos sistemas educativos novas formas de

[135] A este respeito, em Angola, a qualidade de membro é regulada pela CRA, nomeadamente no seu artigo 9.°, que consagra a nacionalidade como originária ou adquirida. Nos termos deste preceito, "é cidadão angolano de origem o filho de pai ou de mãe de nacionalidade angolana, nascido em Angola ou no estrangeiro", acrescentando-se ainda que "presume-se cidadão angolano de origem o recém-nascido achado em território angolano".
[136] De etnicidade, de género, de sexo, de classe, como refere Estêvão (2004, p.40).
[137] Devido ao seu prestígio, dinheiro, amizade ou a outro critério qualquer que lhes assegure vantagem sobre os demais.

respostas. Perante esta realidade, problematizar os efeitos de um modelo de educação concebido para atender tal diversidade pode representar um exercício fundamental, com potencial para reduzir desigualdades educativas que uma lógica de *igualdade simples* tende a produzir. Deste modo, a partir da perspectiva teórica proposta por Walzer, consideramos essencial sublinhar três aspectos centrais:

1. Os processos de agendamento, formulação e de tomada de decisões em matéria de educação inclusiva (e em políticas educativas em geral), não podem desconsiderar os contextos da sua implementação. Isto porque, como assinala Walzer (1999) as "pessoas já mantêm uma relação com um conjunto de bens e têm uma história de transacções não apenas umas com as outras, mas também com o mundo moral e material em que vivem" (p. 25). Ignorar este enraizamento histórico-social equivale a produzir políticas abstractas, frequentemente inadequadas ou ineficazes.
2. A forma como determinados estratos sociais ou culturais são reconhecidos – ou não – como membros plenos da comunidade educativa constitui outro elemento decisivo. A qualidade de membro, como defende Walzer, condiciona o acesso aos restantes bens sociais; aplicada à educação, determina quem é percebido como legitimamente destinatário de direitos, apoios e oportunidades.
3. É igualmente crucial identificar qual a lógica de igualdade que prevalece na ordem escolar:
   – uma *igualdade simples*, que trata todos como se fossem iguais e tende a ignorar necessidades diferenciadas, ou
   – uma *igualdade complexa*, que reconhece a pluralidade de necessidades, expectativas e ritmos, orientando distribuições diferenciadas que não se traduzam em privilégios indevidos.

Como vimos, Rawls (1993) admite e defende a existência de desigualdades consideradas justas, desde que, no final, contribuam para melhorar ou elevar a condição daqueles que se encontram em situação mais desfavorecida. Contudo, Casa-Nova (2013), sustentada numa leitura sociológica, introduz uma distinção fundamental: o conceito de desigualdade remete sempre para injustiças sociais, pois resulta de processos de classificação e hierarquização que naturalizam normas e legitimam juízos de valor. Assim, refere que o que pode existir nas sociedades são "*diferenças justas* (construídas em e por relação), mas não desigualdades justas; que *existem diferenças naturais, mas não diferenças naturais justas ou injustas"* (p.145), visto que a "justiça ou injustiça resulta de uma construção social que naturaliza a norma e justifica o juízo de valor subjacente à elaboração de critérios de classificação das

práticas e de formas de distinção, atribuindo-lhes um sentido justo ou injusto" (Casa-Nova, 2013, p. 145).

Portanto, independentemente das objecções dirigidas à concepção de justiça como equidade formulada por Rawls, é importante reconhecer que o seu método – nomeadamente a posição original e o véu da ignorância – oferecem ferramentas analíticas que permitem formular princípios, regras e decisões políticas, económicas e, no caso concreto, educativas que sejam as mais imparciais possíveis. Trata-se como refere Estêvão (2001), da possibilidade de estabelecer "um acordo político informado e consciente entre cidadãos considerados pessoas livres e iguais" (p. 24). Noutros termos, Rawls convoca-nos para a necessidade de que, ao pensar instituições justas, se privilegie aquelas capazes de neutralizar as injustiças históricas e as construções sociais profundamente enraizadas, que desfavorecem determinados grupos em função de múltiplos factores, como deficiência, cor da pele, origem étnica ou outras condições estruturais que limitam oportunidades reais.

Na realidade angolana, esta reflexão torna-se particularmente pertinente. A CRA tem sido caracterizada por alguns círculos como uma *constituição atípica*, argumento que remete para o facto de, no seu processo de elaboração, terem sido desconsideradas e ignoradas questões transversais essenciais ao equilíbrio democrático e à justiça social. Tal lacuna contribui, segundo estes críticos, para um conjunto de disfunções político-económicas actuais. Entre elas destacam-se:

- o modelo de eleição do Presidente da República, que não resulta de sufrágio directo;
- a concentração de poderes presidenciais, incluindo a nomeação de juízes de todos os tribunais superiores e das mais altas patentes militares e policiais;
- a composição da Comissão Nacional Eleitoral;
- as percepções sociais sobre o sistema educativo, a assistência social e o património histórico-cultural.

Estas situações não só revelam a ausência de consensos mínimos sobre o que deve ser considerado justo, como também indiciam a prevalência de parcialidades institucionais num instrumento jurídico que, em princípio, deveria garantir *de facto* a igualdade de todos os cidadãos, tal como enunciado no artigo 23.º[138] da própria Constituição. Ao não atender a estas questões estruturantes, a *atipicidade*

[138] Sobre este assunto, o sociólogo e sacerdote Velasco Anapaz Kassindula sustenta que a Constituição da República de Angola (CRA) "estará longe de ser respeitada" enquanto o acesso à justiça, à educação e à saúde permanecer seletivo e condicionado pela capacidade económica dos cidadãos. Acrescenta ainda que a acumulação das funções de Chefe de Estado e de Chefe do Governo pelo Presidente da República favorece uma lógica de concentração do poder, contribuindo para a configuração de um regime de natureza autocrática. Nesse sentido, defende a necessidade de uma revisão constitucional que reduza os poderes presidenciais e reforce a separação entre os poderes executivo, legislativo e judicial (entrevista consultada em 8 de novembro de 2024,

constitucional acaba por repercutir-se nas diferentes esferas da vida social angolana, com efeitos profundos e persistentes.

Como se pode verificar, tanto Rawls como Walzer mobilizaram as suas análises sobretudo para a esfera da redistribuição económica, deixando em segundo plano a problemática do reconhecimento de identidades e diferenças culturais e sociais. No entanto, à medida que as sociedades contemporâneas se tornaram mais diversas – e simultaneamente mais desiguais – tornou-se evidente que certos grupos, além de economicamente desfavorecidos, são também socialmente invisibilizados, desvalorizados ou desrespeitados. É com base nesta lacuna deixada por estes autores e outros da sua escola de pensamento que emergem contribuições das teorias do reconhecimento, as quais defendem que;

- não basta redistribuir recursos para alcançar justiça;
- é indispensável reconhecer identidades, culturas, pertenças e modos de vida que historicamente foram subordinados ou estigmatizados.

Autores como Axel Honneth, Nancy Fraser e Íris Marion Young ampliam, assim, a compreensão da justiça, introduzindo dimensões moral, cultural e política que complementam – e, em alguns casos, corrigem – as abordagens centradas apenas na redistribuição.

2.1.2. Justiça como Reconhecimento

> A nossa identidade [é] formada [...] pela existência ou inexistência de reconhecimento e, muitas vezes, pelo reconhecimento incorrecto dos outros, podendo uma pessoa ou grupo de pessoas serem realmente prejudicadas, serem alvo de uma verdadeira distorção, se aqueles que os rodeiam reflectirem uma imagem limitativa, de inferioridade ou de desprezo por eles mesmos. O não reconhecimento ou o reconhecimento incorrecto podem afectar negativamente, podem ser uma forma de agressão, reduzindo a pessoa a uma maneira de ser falsa, distorcida, que a restringe (Taylor, 1998, p. 45).

disponível em https://www.dw.com/pt-002/constitui%C3%A7%C3%A3o-angolana-longe-de-ser-respeitada/a-64616639). Numa perspetiva convergente, o jurista Albano Pedro argumenta que a ausência de um referendo constitucional compromete o carácter consensual da Lei Fundamental, conduzindo à perceção de que esta é "feita à medida de quem governa". O autor defende que a realização de um referendo permitiria a construção de símbolos políticos partilhados, promovendo maior consenso, tolerância e moderação nos processos políticos angolanos (entrevista consultada em 8 de novembro de 2024, disponível em https://www.voaportugues.com/a/revis%C3%A3o-constitucional-em-angola-h%C3%A1-quem-fale-em-referendo/5806309.html).

Por razões relacionadas com o género, pertença étnica, orientação sexual, condição física ou psicológica, entre outras, muitos indivíduos continuaram – e continuam – a não alcançar a visibilidade e o reconhecimento social necessários para uma participação efectiva na vida pública. A ausência de reconhecimento, ou a presença de um reconhecimento distorcido, parcial ou incorrecto, compromete não apenas a sua dignidade individual, mas também o exercício efectivo dos seus direitos enquanto membros de uma comunidade política.

Esta realidade, que se expressa na luta por autonomia, respeito e valorização social, não é recente. Pelo contrário, ao longo da história, distintos grupos sociais têm reivindicado o direito de ver reconhecida a legitimidade das suas identidades, necessidades e modos de vida. Essas reivindicações deram origem a intensos debates teóricos e políticos sobre a centralidade do reconhecimento para a justiça social, demostrando que a distribuição de recursos, por si só, não é suficiente para assegurar a igualdade de participação. Assim, é neste contexto que emergem, com particular relevância, as contribuições de autores como Axel Honneth, Nancy Fraser e Íris Young.

2.1.2.1. Gramática moral dos conflitos sociais

Axel Honneth desenvolve a sua reflexão em torno daquilo que designou por *luta pelo reconhecimento*, ou seja considera que a luta social não deve ser percecionada como uma busca pela autoconservação física ou pelo aumento de poder, "mas sim de conflitos que originam de uma experiência de desrespeito social, um ataque à identidade pessoal ou colectiva capaz de suscitar uma ação que visa restaurar relações de reconhecimento mútuo ou desenvolvê-los num nível evolutivo superior" (Júnior, et al., 2022, p. 263).

Partindo sobretudo do pensamento do jovem Hegel[139] – o Hegel de Jena – e das contribuições da psicologia social de Mead[140], Honneth (2011) estrutura a sua teoria em três formas fundamentais de reconhecimento: o amor, associado à construção da autoconfiança; o direto, ligado ao autorespeito; e a solidariedade, que possibilita a autovalorização ou a autoestima. De realçar que, cada uma destas esferas corresponde a uma forma específica de relação intersubjectiva, cuja estabilidade ou ruptura repercute

[139] Hegel defende [...] a convicção de que uma luta dos sujeitos pelo reconhecimento recíproco da sua identidade resulta uma coação intra-social para a imposição prático-política de instituições garantes da liberdade; é a pretensão dos indivíduos a um reconhecimento intersubjectivo da sua identidade, inerente à vida social desde o início como uma tensão moral, que os leva repetidamente para fora da medida institucionalizada do progresso social e assim, pela via negativa de um conflito que se repete gradualmente, os conduz a pouco e pouco a um estado de liberdade vivida comunicativamente (Honneth, 2011, p.13).
[140] Enquanto Hegel se apoia em concepções herdadas de Hobbes e Maquiavel para estruturar a sua reflexão, Mead, ancorado no pragmatismo de Peirce e Dewey, recorre à psicologia social como base para a construção das suas ideias (Honneth, 2011).

directamente na constituição moral dos sujeitos. Todavia, sem pretender realizar uma descrição exaustiva e detalhada, inicialmente a presente abordagem incidirá uma breve, mas indispensável referência a Hegel e Mead (como citado em Honneth, 2011) para, posteriormente, realizar-se uma análise/descrição concreta às três formas de reconhecimento por si desenvolvidas. Nesta ordem de ideias Hegel (como citado em Honneth, 2011) perspectivara que o reconhecimento passaria por diferentes etapas e esferas sociais, isto é, ao nível da família, da sociedade civil e do próprio Estado.

> na relação de reconhecimento afectivo da família, o ser humano é reconhecido como um ser concreto com necessidades, na relação de reconhecimento cognitivo e formal do direito, ele é reconhecido como uma pessoa jurídica abstracta, e na relação de reconhecimento emocionalmente esclarecida do estado, ele é por fim reconhecido como um universal concreto, ou seja, como um indivíduo socializado na sua unicidade (Hegel como citado em Honneth, 2011, p. 41).

Inspirado na teoria das etapas de reconhecimento formulada por Hegel, Honneth reelabora essa arquitetura conceptual e propõe um primeiro quadro sistematizador das dimensões fundamentais do reconhecimento. Esse quadro, que sintetiza as esferas nas quais se desenvolvem as formas de relação intersubjectiva e as correspondentes competências morais, pode ser representado da seguinte forma:

Quadro 1: *A tripartição de Hegel*

Objecto de reconhecimento/Modo de reconhecimento	Indivíduos (Necessidades concertas)	Pessoa (autonomia formal)	Sujeito (particularidade individual)
Intuição (afetiva)	Família (amor[141])		
Conceito (cognitivo)		Sociedade civil (direito[142])	
Intuição intelectual (afeto que se tornou racional)			Estado (solidariedade)

Fonte: Honneth (2011, p.60).

Tal como o jovem Hegel de Jena, Mead (s.d., como citado em Honneth, 2011) não apenas partilha a ideia de uma génese social da identidade do eu e determinados princípios político-filosóficos, como também convergem com Hegel na crítica ao atomismo característico da tradição contratualista.

> Tanto em Mead como em Hegel, a noção de uma luta pelo reconhecimento socialmente actuante é colocada num nível superior em que os sujeitos enquanto pessoas individuais biograficamente devem obter confirmação intersubjectiva; no ponto em que Mead mobilizara o modelo da divisão funcional do trabalho para essa forma de reconhecimento, pôde encontrar-se esboçada em Hegel, no quadro da sua obra de juventude, a ideia de relações solidárias (Honneth, 2011, p. 124).

Relativamente às três formas de reconhecimento, Honneth (2011) sustenta que a premissa geral – ou mesmo o ponto de partida – de uma teoria crítica da sociedade deve assentar na ideia de que a "reprodução da vida social [se realiza] sob o imperativo de um reconhecimento recíproco, porque os

[141] De forma concreta no «Sistema da Vida Ética» "Hegel entende o amor como uma relação de reconhecimento recíproco, em que, primeiramente, a individualidade natural dos sujeitos encontra confirmação" (Honneth, 2011, p. 57). Neste quadro, o autor sustenta ainda que, "um indivíduo que não reconhece o seu parceiro de interacção como um determinado género de pessoa também não se consegue experienciar a si mesmo inteira e ilimitadamente como um tal género de pessoa" (p.57).

[142] Ao estabelecer uma diferenciação face à forma de reconhecimento associada ao amor, Hegel considera que o direito constitui "uma forma de reconhecimento recíproco que, estruturalmente, não admite uma limitação à área particular das relações sociais de proximidade". Com efeito, segundo o autor, "só com a afirmação da pessoa jurídica está dado numa sociedade o valor mínimo de concordância comunicativa, de vontade geral, que permite uma reprodução em conjunto das suas instituições centrais" (Honneth, 2011, p. 73).

sujeitos só podem alcançar uma auto-relação prática, quando aprenderem a compreender-se a partir da perspectiva normativa dos seus parceiros de interacção como seus destinatários sociais" (pp. 127-128).

Ao aprofundar cada um dos modelos de reconhecimento, Honneth (2011) entende que as relações amorosas incluem "todas as relações primárias, na medida em que elas consistam, segundo o modelo de relações eróticas a dois, amizades, e relações entre pais e filhos, de fortes ligações sentimentais entre algumas poucas pessoas" (p. 131). Em termos amplos, estas relações não se circunscrevem ao vínculo entre homem e mulher; abrangem, antes, um conjunto de relações afectivas fundamentais que se estendem desde o nível micro – o seio familiar – até o nível macro da vida social (que inclui o próprio Estado), enquanto base estruturante do desenvolvimento da autoconfiança. Como assinalam Júnior, et al. (2022), tais relações "vão além do relacionamento sexual entre homem e mulher", constituindo-se como o primeiro espaço de reconhecimento indispensável à formação psicológica e moral dos indivíduos. Por estas razões é que,

> para Hegel, o amor representa o primeiro nível do reconhecimento recíproco, porque no seu cumprimento os sujeitos confirmam-se reciprocamente na sua concreta natureza carente e, por conseguinte, reconhecem-se enquanto seres necessitados: na experiência recíproca de uma dedicação amorosa ambos os sujeitos sabem-se unidos na dependência mútua ao nível da necessidade (Honneth, 2011, p. 131).

Desta feita, partindo de uma perspectiva analítica do campo da psicologia, Honneth (2011) considera que, "com a aplicação da psicanálise aos acontecimentos interactivos da primeira infância, a vinculação afectiva a outras pessoas é deduzida como um processo, cujo sucesso depende da manutenção recíproca de uma tensão entre a auto-renúncia simbiótica e a auto-afirmação individual" (p. 132). Para clarificar esta primeira forma de reconhecimento, o autor recorre aos estudos empíricos do psicanalista inglês Donald W. Winnicott, o qual parte da seguinte questão fundamental: "como é constituído o processo de interacção pelo qual a mãe e a criança se conseguem libertar do estado de unidade indiferenciada, de modo a que, no fim, ambos aprendam a aceitar-se como pessoas independentes?" (Honneth, 2011, p. 136). A partir desta interrogação, Honneth descreve o processo pelo qual uma relação de dependência absoluta entre o bebê e a sua mãe pode, progressivamente, transforma-se numa dependência relativa e, por fim, numa relação de independência mútua, na qual ambos aprendem a reconhecer-se como sujeitos autónomos. Tal trajectória só é possível através daquilo que o autor designa

por "combinação intersubjectiva do conjunto mãe e filho" (p.136). Noutros termos, "como ambos os sujeitos, primeiramente, são integrados por meio de realizações activas no estado de unidade simbiótica, eles terão em certa medida de aprender, um com o outro, como deverão diferenciar-se entre si enquanto seres independentes" (p.136).

Como sublinham Rosenfield e Saavedra (2013, p.19) este "princípio primário da capacidade de autoconfiança" constitui, na perspectiva de Honneth, a "base das relações sociais entre adultos [...], o núcleo de toda a moralidade". Representa, assim, o tipo de "reconhecimento [...] responsável não só pela base de autorrespeito (*Selbstachtung*) mas também [...] pela base de autonomia necessária para a participação na vida pública", configurando-se como *conditio sine qua non* do reconhecimento jurídico.

Quanto ao segundo modelo de reconhecimento, o reconhecimento jurídico, Honneth (2011) inicia afirmando que a "relação jurídica [se diferencia] em praticamente todos os aspectos decisivos da forma de reconhecimento do amor" (p. 148). Enquanto as relações amorosas assentam na afectividade e na vinculação emocional, o reconhecimento jurídico funda-se na consideração recíproca dos sujeitos enquanto pessoas portadoras de direitos. Assim, como na primeira forma de reconhecimento, também aqui Honneth mobiliza as contribuições teorias de Hegel e Mead, segundo as quais,

> apenas poderemos atingir uma compreensão de nós próprios enquanto titulares de direitos, se inversamente possuirmos um saber sobre que obrigações normativas devemos observar perante o outro: só a partir da perspectiva normativa de um outro generalizado que já nos ensina a reconhecer os outros membros da comunidade enquanto titulares de direitos é que também nos poderemos compreender a nós próprios enquanto pessoas jurídicas no sentido de que podemos estar certos do provimento social de algumas das nossas reivindicações (Honneth, 2011, p. 148).

Desta feita, na lógica da diferenciação anteriormente estabelecida entre os aspectos decisivos do reconhecimento afectivo e o reconhecimento jurídico, Honneth (2011) sublinha que a "forma de reciprocidade particular do reconhecimento jurídico, ao contrário da do amor, apenas se conseguiu formar na sequência de um desenvolvimento histórico" (p.49). Isto significa que o reconhecimento jurídico não deriva de uma necessidade psicológica primária, mas é antes resultado de uma construção social, cuja configuração e as exigências de usufruí-lo variaram ao longo dos diferentes contextos

históricos e sociais. Nas sociedades tradicionais, por exemplo, o usufruto de direitos estava intrinsecamente ligado ao *status* social. A posição que cada indivíduo ocupava na estrutura hierárquica definia quem podia ou não ser reconhecido juridicamente, o que revela um modelo de reconhecimento dependente de prerrogativas atribuídas a determinados grupos privilegiados. Nesta configuração, o reconhecimento jurídico não corresponde a um princípio universal, mas era antes condicionado pela ordem social existente, perpetuando desigualdades e práticas excludentes.

Com a transição para a modernidade, contudo, ocorre uma inflexão conceptual decisiva. Honneth (2011) afirma que o "sistema jurídico deverá poder ser entendido doravante como expressão dos interesses generalizáveis de todos os membros da sociedade, de modo que segundo a sua própria reivindicação já não serão permitidos quaisquer excepções de privilégios" (p.150). Ou seja, o reconhecimento jurídico moderno passa a ter como premissa a igualdade formal entre sujeitos e a rejeição de privilégios sustentados em critérios extrajurídicos, como a origem social, o género, a etnia ou a posição económica. Nesta perspectiva, os "sujeitos, por obediência à mesma lei, reconhecem-se reciprocamente como pessoas, que na sua autonomia individual conseguem decidir racionalmente sobre normas morais" (pp.150-151). O reconhecimento jurídico funda-se, assim, na ideia de que todos os indivíduos são portadores de direitos que lhes conferem auto-respeito, possibilitando que cada um se perceba como membro pleno da comunidade moral e política. No entanto, com base na análise de Marshall (1963) acerca da emergência dos direitos de liberdade individuais de participação política e direitos sociais, Honneth (2011) argumenta que, apesar do avanço significativo que estes representam em matéria de reconhecimento de direitos, ainda não estavam garantidas as condições efectivas para uma participação plena e igualitária de todos os cidadãos na vida social. Por esta razão, o autor sustenta que,

> Para poder agir como uma pessoa moralmente imputável o indivíduo necessita não apenas de protecção jurídica perante ataques à sua esfera de liberdade, mas também de uma oportunidade juridicamente garantida de participação no processo de formação da vontade pública, da qual ele facticamente só poderá fazer uso se lhe couber em simultâneo uma certa medida de nível de vida social (Honneth, 2011, p. 160).

Do excerto acima descrito infere-se que, na perspectiva do autor, não basta a protecção jurídica contra-ataques à esfera de liberdades de uma pessoa; afigura-se igualmente necessário assegurar uma participação de facto desta nas principais decisões da vida social. Por isso é que, à medida que se foi

enriquecendo o estatuto jurídico do cidadão na sua individualidade, também se ampliou o conjunto de capacidades que o distinguem enquanto pessoa dotada de direitos e deveres. Por essa razão,

> o reconhecimento recíproco enquanto pessoa de direito significa hoje mais do que poderia significar ainda no início do desenvolvimento jurídico moderno: um sujeito é agora respeitado não apenas pela capacidade abstrata de se poder orientar por normas morais, mas também pela propriedade concreta de merecer a necessária medida de nível de vida social, quando encontra reconhecimento jurídico (Honneth, 2011, p. 160).

Reafirma-se, assim, que o facto de o reconhecimento jurídico – enquanto consequência do alargamento dos direitos fundamentais a um número cada vez maior de membros da sociedade – constitui um processo em permanente construção social, sendo, portanto, resultado de lutas e reivindicações colectivas que visam corrigir situações históricas de exclusão. Honneth (2011) sublinha precisamente este carácter dinâmico ao afirmar que o "estatuto de uma pessoa jurídica se alargou gradualmente não apenas de um ponto de vista objectivo, [...] mas também, de um ponto de vista social, foi progressivamente ampliado sendo transmitido a um número continuamente crescente de membros da sociedade" (p. 161). Esta expansão sublinha o autor, não é fruto de uma evolução espontânea ou linear, mas sim de conflitos sociais conduzidos por grupos que, ao experimentarem formas de desrespeito, reclamam a inclusão plena no círculo dos sujeitos de direitos. Deste modo, o reconhecimento jurídico revela a sua natureza historicamente situada e politicamente disputada, exigindo que a sociedade reconfigure continuamente as fronteiras do que considera ser dignidade e a participação legítima dos seus membros.

A terceira forma de reconhecimento é relativa à solidariedade ou valorização social. Retomando o pensamento de Hegel – que identifica no conceito de eticidade uma terceira forma de reconhecimento – e de Mead, cuja concepção de sociedade assenta numa divisão do trabalho democrático, Honneth (2011) sustenta que "para se poder atingir um auto-relacionamento ininterrupto, os sujeitos humanos também necessitam sempre, para além da experiência da dedicação afectiva e do reconhecimento jurídico de uma valorização social que lhes permita relacionarem-se positivamente com as suas propriedades e capacidades concretas" (Honneth, 2011, p. 165). Nesse sentido, ao reconhecimento de amor e ao reconhecimento jurídico, Honneth acrescenta a importância de uma estima social que legitima e valorize as particularidades de cada indivíduo. Diferenciando esta forma de reconhecimento da

reconhecida juridicamente, o autor esclarece que a "valorização social vale para as propriedades particulares pelas quais os homens são caracterizados nas suas diferenças pessoais" (Honneth, 2011, p. 166). O reconhecimento por solidariedade supõe, assim, a existência de um horizonte comum de valores no qual os membros de uma sociedade reconhecem o contributo singular que cada indivíduo pode oferecer ao colectivo. Daí que Honneth afirme que "esta forma de reconhecimento recíproco também está associada ao pressuposto de um contexto de vida social cujos membros formam uma comunidade de valores através da orientação por objectivos comuns" (p.167).

À semelhança do que acontece com o reconhecimento jurídico, também a valorização social não assumiu sempre a forma democrática e inclusiva que lhe reconhecemos hoje. Nas sociedades estratificadas e organizadas por ordens, esta valorização era desigual e dependente da posição social ocupada. Como assinala o autor, "assim como a relação jurídica também a valorização social só conseguiu revestir-se da forma que hoje nos é familiar depois de se ter desenvolvido a partir das condições contextuais de sociedades articuladas por ordens" (p.167). Finalmente o autor defende que

> a solidariedade sob as condições das sociedades modernas está associada ao pressuposto de relações sociais de valorização simétrica[143] entre sujeitos individualizados (e autónomos); valorizar-se simetricamente neste sentido significa considerar-se reciprocamente à luz de valores que tornam manifestas as capacidades e as propriedades do outro como importantes para a experiência comum (Honneth, 2011, p. 176).

Atendo-nos à parte final deste excerto, fica explícito, na perspectiva do autor, que a valorização social implica necessariamente a aceitação do Outro como parte constitutiva e essencial da experiência comum. De outro modo, a nossa existência adquire sentido na medida em que reconhecemos nos Outros capacidades e contributos dotados de igual valor relativamente aos nossos. A solidariedade, assim entendida, não é mero afecto, mas uma estrutura normativa que orienta relações sociais justas, possibilitando que cada indivíduo desenvolva uma autoestima fundada no reconhecimento intersubjectivo.

[143] Simétrico não pode significar aqui valorizar-se reciprocamente em igual medida: não é simplesmente concebível qualquer definição de objectivos colectivos que possa ser fixada em si quantitativamente, de modo a permitir uma comparação exacta entre o valor das contribuições individuais; simétrico deverá significar, pelo contrário, que qualquer sujeito sem graduações colectivas adquire a oportunidade de se experienciar enquanto valioso para a sociedade nas suas próprias prestações e capacidades (Honneth, 2011, p. 176).

No caso de Angola, país que celebra meio século de independente, esta reflexão adquire especial relevância. Ao longo de quase três décadas, a sociedade viveu sob o peso de uma guerra civil devastadora, cujas consequências repercutiram-se em todos os domínios da sociedade[144]. Um dos factores estruturais apontados como causa desse prolongado conflito foi precisamente o não reconhecimento – ou reconhecimento distorcido – de determinados estratos sociais e culturais da sociedade, frequentemente "organizados" em torno de partidos políticos com forte base étnico-cultural. Ainda que hoje se observe uma maior pluralidade na representação política – com a presença dos principais grupos etnolinguísticos nas forças políticas –, os efeitos sociológicos e simbólicos dos longos anos de monopartidarismo continuam a fazer-se sentir em múltiplas dimensões da vida pública. A educação não constitui excepção. Neste domínio, os factores políticos comprometeram profundamente o desenvolvimento estrutural do sistema educativo, influenciando negativamente a natureza dos currículos, a formação dos professores e, por conseguinte, o acesso equitativo de diversos grupos sociais e culturais ao bem educação. É precisamente aqui que o contributo teórico de Honneth se revela fundamental. A sua proposta permite compreender que o processo de escolarização dos públicos tradicionalmente invisibilizados – designadamente alunos com deficiência ou pertencentes a minorias étnicas – deve ser concebido não apenas como um acto de empatia ou de benevolência moral, mas como um imperativo de reconhecimento. Isto é, deve ser entendido como reconhecimento efectivo destes sujeitos enquanto membros de pleno direito da comunidade política e educativa, dotados de valor social e merecedores de condições que promovam a sua participação digna e igualitária.

Na sequência, e no corolário da discussão desenvolvida acerca das três formas/modelos de reconhecimento intersubjectivo propostas por Honneth, o autor constrói o seu modelo conceptual num segundo quadro, no qual procura condensar e clarificar as articulações essenciais entre amor/autoconfiança, direito/auto-respeito e solidariedade/autoestima, evidenciando as suas implicações normativas para a construção de sociedades mais justas.

Quadro 2: *Estrutura de relações sociais de reconhecimento*

Modo de reconhecimento	Dedicação emocional	Respeito cognitivo	Valorização social

[144] O percurso histórico de Angola, marcado por cerca de cinco séculos de colonização, a que se somam três décadas de guerra civil, bem como por uma frágil vontade política para a construção de um pacto social em torno de matérias estruturantes — de natureza política, económica, cultural e social —, conduziu o país a uma situação persistente de desigualdades. Estas desigualdades têm-se reflectido, de forma significativa, nas esferas da justiça económica, política, cultural e social.

Dimensão da personalidade	Natureza da necessidade e dos afetos	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direito)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial de desenvolvimento		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Auto-relacionamento prático	Autoconfiança	Auto-respeito	Auto-valorização
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação,	Privações de direitos e exclusão,	Degradação e ofensa,
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	«Honra», Dignidade

Fonte: Honneth, (2011, p.177).

Desta tabela interessa-nos destacar que cada forma de reconhecimento corresponde, na perspectiva do autor, a uma forma de desrespeito. Assim, quando ocorrem maus-tratos ou violação ameaçando a integridade corporal, é o reconhecimento do amor que está a ser desrespeitado; quando se verificam privações de direitos, exclusões ou desigual acesso ao estatuto de pessoa jurídica, comprometendo a integridade social de determinados grupos, é o reconhecimento jurídico que está a ser desrespeitado; e quando emergem situações de degradação moral, estigmatização ou ofensas que colocam em causa a honra e a dignidade das pessoas, é a esfera da solidariedade ou a valorização social que está a ser desrespeitada.

Neste sentido, no que concerne ao desrespeito da primeira forma de reconhecimento – o reconhecimento do amor – Honneth (2011) sublinha que os maus-tratos físicos não apenas ferem o corpo, mas podem comprometer duradouramente a confiança básica aprendida nas relações primárias. Essa confiança, adquirida a partir da experiência de cuidado, é essencial à capacidade de coordenar autonomamente o próprio corpo e de se relacionar com o mundo. Por isso, a violência física provoca, segundo o autor, não apenas dor física, mas também "uma espécie de vergonha social" e uma perda profunda de confiança em si e no mundo, que atinge "os estratos corporais do relacionamento prático com outros" (p.181). Em outras palavras, um sujeito cuja autoconfiança é destruída tende a ver comprometidas as suas possibilidades de participação social, fenómeno ainda mais evidente em indivíduos pertencentes a grupos sistematicamente marginalizados – como pessoas com deficiência ou com outros condicionalismos

sociais, culturais ou económicos. Como referem Júnior, et al. (2022), a "violência física [...] representa a espécie mais elementar de rebaixamento pessoal", constituindo um acto capaz de interferir "destrutivamente na auto-relação prática do ser humano" (p. 268).

No que concerne ao desrespeito do reconhecimento jurídico, Honneth (2011) argumenta que,

> O específico de tais formas de desrespeito, ao nível da privação de direitos ou na exclusão social, não é representado somente pela violência restrita da autonomia pessoal, mas a sua associação com o sentimento de não possuir o estatuto de um parceiro de interacção de pleno valor e, moralmente, de não estar em pé de igualdade com aqueles (p. 182).

Como se pode verificar, esta segunda forma de desrespeito atinge o autorrespeito e, consequentemente pode reforçar as desigualdades sociais entre as pessoas, na medida em que a "negação de direitos socialmente válidos significa ser lesado na expectativa intersubjectiva de ser reconhecido como um sujeito capaz de formar um juízo moral" (p.182). Trata-se, portanto, de uma violação que compromete a possibilidade de o indivíduo se perceber como membro pleno da comunidade jurídica, fragilizando o reconhecimento recíproco que sustenta a vida social.

Quanto à terceira forma de desrespeito – correspondente à esfera da solidariedade e da valorização social – Honneth (2011) sustenta que, ao ferir o estatuto social de uma pessoa naquilo que possui de único e essencial, este tipo de desconsideração pode "retirar aos sujeitos por ela visados qualquer possibilidade de atribuírem um valor social às suas próprias capacidades" (p.183). A interferência directa na autoestima pode gerar sentimentos persistentes de descrença nas próprias potencialidades, com repercussões profundas no desenvolvimento pessoal e, particularmente, no sucesso escolar.

Neste sentido, Júnior, et al. (2022, p. 260) consideram que Honneth conseguiu interpretar tais formas de desrespeito "não como censura pura e simples, mas como uma força moral capaz de impulsionar os desenvolvimentos sociais". Noutros termos, ao explicar os mecanismos de desenvolvimento e de invisibilização, o autor oferece uma base teórica sólida que tem fundamento na emergência de inúmeras políticas públicas sociais orientadas para a redução ou correção das consequências negativas que a falta de reconhecimento ou do que Estêvão (2004) designa por "reconhecimento falseado das diferenças" pode produzir. Razão pela qual corroboramos com a posição de Júnior et al. (2022), ao afirmarem que

a "ausência de reconhecimento impede a realização de autonomia, condição para uma vida em liberdade e a um ambiente de justiça social" (p.270).

No contexto angolano, factores de natureza cultural[145] – traduzidos em atitudes diferenciadas dos pais e encarregados de educação face a educação inclusiva – conjugam-se com uma capacidade limitada do sistema educativo para lidar com um público de alunos mais diverso[146]. Tal limitação decorre, entre outros factores, da carência de professores com formação específica, da escassez de recursos materiais adequados e da prevalência de uma cultura institucional marcada por um cepticismo persistente quanto às potencialidades educativas dos alunos público-alvo da educação inclusiva. Como consequência, muitos destes alunos tornam-se sistematicamente vítimas de práticas que atentam contra a sua autoestima, desvalorizam as suas capacidades e fragilizam a sua participação plena na vida escolar.

À luz da teoria do reconhecimento de Honneth, defendemos que uma valorização social efectiva – expressa em práticas pedagógicas, institucionais e comunitárias – constitui um passo indispensável para atrair e manter no sistema educativo um número significativo de crianças e jovens que hoje ainda permanecem excluídos do mesmo. A criação de condições para que estes alunos sejam reconhecidos como membros de pleno direito é, portanto, uma condição imprescindível para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

2.1.2.2. Redistribuição e Reconhecimento

Depois de Axel Honneth, entre os teóricos do reconhecimento um dos nomes de referência é o de Nancy Fraser. Da sua vasta produção, a discussão que realiza sobre redistribuição e reconhecimento e mais tarde participação paritária constitui referência incontornável neste domínio.

Tendo vivenciado o contexto político do final do século XX – incluindo o colapso da URSS e a queda do Muro de Berlim –, Fraser identifica uma mudança estrutural nas formas de luta social. A autora observa que, para além das persistentes situações de injustiças económicas decorrentes da não resolução das questões de redistribuição, a "luta pelo reconhecimento tornou-se rapidamente a forma paradigmática de conflito político no fim do século XX. Reivindicações de reconhecimento da diferença alimentam lutas

[145] A propósito consta da PNEEOIE, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 187/17 de 16 de agosto, ponto IX relativo as famílias o seguinte: "Tendo em vista que as crianças e adolescentes com deficiência e transtornos do espectro autista foram historicamente excluídos ou encaminhados para as instituições de ensino especializadas, segregadas das demais escolas, a proposta da inclusão escolar gera diferentes reacções nos familiares dos alunos. Certas famílias conhecem e entendem os benefícios de um modelo educacional inclusivo e, portanto, apoiam e defendem a transformação da escola. Por outro lado, há famílias que não tiveram acesso a orientações sobre este modelo e que convivem com dúvidas e resistências".

[146] Situações referenciadas no "Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva do Ministério da Educação de Angola.

de grupos mobilizados" (Fraser, 2022, p. 27). Assim, causas como género, etnia, orientação sexual, religião ou identidade cultural passaram a ocupar lugar central na agenda política contemporânea, deslocando o foco exclusivo que anteriormente recaía sobre a desigualdade socioeconómica.

No caso de Angola, apesar de se registarem progressos relevantes em vários domínios, a realidade observada no terreno evidencia que as injustiças socioeconómicas continuam a relegar um número expressivo de cidadãos para condições de profunda vulnerabilidade, frequentemente associadas à mendicidade ou à economia informal de sobrevivência. Esta situação agrava, simultaneamente, as desigualdades sociais e económicas e compromete ainda mais o reconhecimento social e político de determinados estratos sociais e culturais que, sendo vítimas destas injustiças[147] estruturais, enfrentam maiores obstáculos à participação plena na vida comunitária e institucional. Noutros termos, os mecanismos de não-redistribuição e de não-reconhecimento reforçam-se mutuamente, produzindo um ciclo persistente de desvantagem e invisibilidade social, cuja superação exige, como Fraser argumenta, não apenas o combate às desigualdades económicas, mas também o reconhecimento institucional e simbólico da dignidade e da pertença dos grupos historicamente marginalizados.

Fraser considera o conceito de justiça particularmente complexo e defende que a sua compreensão deve assentar em três pressupostos teóricos fundamentais: distribuição de recursos e rendimentos, o reconhecimento das identidades e a representação política. No seu entendimento, qualquer teoria adequada da justiça deve integrar simultaneamente estas três dimensões, já que "quase toda a luta contra a injustiça, quando compreendida de forma adequada, implica reivindicações tanto de redistribuição como de reconhecimento" (Fraser, 2022, p. 29). Ademais, esta dualidade redistribuição/reconhecimento constituiu, por isso, a espinha dorsal da sua proposta teórica inicial. Com o objectivo de clarificar o *campo político complexo* que resulta das múltiplas reivindicações em disputa, Fraser diferencia duas concepções de injustiça, designadamente: injustiça socioeconómica, "enraizada na estrutura político-económica da sociedade" (Fraser, 2022, p. 30), da qual são os exemplos de exploração, marginalização económica e privação; e a injustiça cultural ou simbólica, "enraizada em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação" (p.31), manifestada através da dominação cultural, da ausência de reconhecimento e do desrespeito dirigido a determinados grupos.

[147] O Centro de Estudos e Investigação Científica (CEIC) da Universidade Católica de Angola (UCAN) considera "inimaginável" que, passados 20 anos, num país onde a pobreza afecta 48% da sua população o equivalente a 19,6 milhões de pessoas, se tenham verificado "tão poucas transformações nas estruturas económicas e nos sistemas sociais". Para o CEIC, este balanço não é positivo, uma vez que, após o fim da guerra civil, o país não conseguiu diversificar a sua economia e transformar o fraco crescimento económico em bem-estar da população (consultado aos 8 de novembro de 2024, disponível em https://jornalhorah.info/2024/02/21/indice-de-pobres-em-angola-pode-aumentar-para-19-milhoes-ate-2027/).

Retomando a sua argumentação, a autora refere que, não obstante as diferenças existentes entre elas, ambas estão "difundidas nas sociedades contemporâneas. [...] estão enraizadas em processos e práticas que desfavorecem alguns grupos de pessoas em benefício de outros [...], portanto, devem ser solucionadas" (Fraser, 2022, p. 32). Para o efeito, sugere dois tipos de remédios. Assim, para o caso das injustiças económicas, o seu remédio seria algum tipo de reestruturação político-económica que implicaria a redistribuição de rendas, a reorganização da divisão do trabalho, sujeição do investimento a decisões democráticas, ou transformação de outras estruturas. Para o caso das injustiças culturais ou simbólicas o remédio apresentado consiste em algum tipo de mudança cultural e simbólica, o que exigiria uma maior revalorização das identidades desrespeitadas, dos produtos culturais de grupos difamados, bem como do reconhecimento e da valorização positiva da diversidade cultural. Na sequência, chama a atenção para o facto de a discussão entre formas de remediação ser meramente analítica e que, "remédios redistributivos pressupõem uma concepção subjacente de reconhecimento". Além disso, observa que as políticas de redistribuição e de reconhecimento podem assumir orientações opostas: "enquanto a primeira tende a promover a diferenciação, a segunda tende a enfraquecê-la" (Fraser, 2022, p. 34), originando, entre elas, uma certa tensão propiciadora de determinadas interferências ou prejuízos de uma para as outras. Estas situações originam um dilema espinhoso que designa por "dilema redistribuição-reconhecimento". Este dilema manifesta-se de modo particularmente evidente em coletividades como *género e raça*, consideradas por Fraser como coletividades bivalentes, uma vez que nestas situações os indivíduos tendem a sofrer simultaneamente de "má distribuição económica e não reconhecimento cultural".

Para ultrapassar este impasse teórico e político, Fraser (2022) propõe distinguir entre políticas afirmativas e políticas transformativas. As primeiras "visam corrigir os resultados não equitativos dos arranjos sociais, sem enfrentar o quadro subjacente que os produz" (p.44), constituindo, assim, medidas remediativas superficiais. As segundas, pelo contrário, "visam corrigir os resultados não equitativos, reestruturando precisamente o quadro subjacente que os produz" (Fraser, 2022, p. 44), incidindo, portanto, nas causas profundas das desigualdades. Isto quer dizer que as primeiras representam apenas medidas paliativas com vista a reparar ou mesmo remediar superficialmente as injustiças económicas e culturais; já as segundas, estão associadas à desconstrução da realidade, considerando relevante transformar a realidade do ponto de vista das suas causas profundas, alterando as estruturas sociais. A autora acrescenta ainda que "todos os eixos de injustiças se interseccionam de maneiras que afetam os interesses e as identidades. Ninguém é membro de apenas uma colectividade" (Fraser, 2022, p. 56), sublinhando a necessidade de uma abordagem interseccional à justiça.

Articulando a discussão acima realizada para o contexto da investigação, Fraser (2022) lembra que determinadas coletividades são avaliadas e perspectivadas dentro de "padrões sociais de interpretação e valores vigentes" (p.37). Assim, no caso das pessoas em condições de deficiência a sociedade tende a classificá-las segundo uma lógica hierarquizante: por serem minoria, são frequentemente submetidas a juízos depreciativos que as colocam em posição inferior[148]. Elas não são perspectivadas pela sociedade como sendo normais, porque existe uma construção social que ostraciza a deficiência ou a ignora em termos valorativos visto que a norma ou a regularidade é ser fisicamente inteiro. Por isso, a palavra comummente utilizada para os designar é "deficiente", significando que têm um défice e o défice é sempre em comparação à norma. Como a norma, por exemplo, é ser ouvinte, possuindo uma surdez a pessoa automaticamente é perspectivada como sendo deficiente, ignorando desta feita que o que define a inteireza das pessoas está dentro delas. Podem apresentar um problema de audição, mas utilizam uma língua gestual. Olhado da perspectiva deste outro, os deficientes são os ouvintes que, realizando uma interpretação valorativa negativa das pessoas com deficiência, não consideram necessário aprender a língua gestual. O facto de a maior parte dos ouvintes não dominar a língua das pessoas não ouvintes não os coloca num plano de superioridade e o facto de os não ouvintes não conseguirem falar a língua oral não os coloca num plano de inferioridade. Isto remete-nos para as lógicas do reconhecimento, isto é, a necessidade de reconhecermos que o Outro tem os mesmos direitos a ser tratado com dignidade e igualdade[149]. É precisamente neste sentido que Estêvão (2004) considera que,

> a desigualdade na sociedade, e na educação, não é apenas uma questão de justiça distributiva; ela é também um problema de reconhecimento, isto é, diz respeito ao modo como as diferenças de género, sexuais, religiosas, étnicas ou outras são geridas; tem a ver, ainda, com as questões de representação ou com o modo como as relações de poder são resolvidas (p.39).

Outro aspecto a ter em consideração neste domínio diz respeito ao facto de vivermos em sociedades tecnologicamente cada vez mais desenvolvidas, mas que ainda não foram capazes de assegurar condições de vida verdadeiramente decente para as pessoas com algum tipo de deficiência. Embora os avanços tecnológicos sejam significativos, estes não têm sido orientados prioritariamente para a eliminação de barreiras sociais, comunicacionais, arquitetónicas ou simbólicas que continuam a limitar

[148] A este respeito Stoer e Magalhães (2005) consideram que "as pessoas são sumariamente julgadas e identificadas por características corporais eivadas de pressupostos de lugares-comuns, de ideias ultrapassadas e de concepções sociais elitistas, hierarquizadas e reprodutoras de valores sociais competitivos e elitistas" (p.81).

[149] Esta discussão resultou das reflexões realizadas nos Seminários de orientação com Maria José Casa-Nova.

a plena participação destas pessoas na vida colectiva. Em grande medida, isto ocorre porque o motor dominante das sociedades contemporâneas continua a ser a do lucro exacerbado, e não a da humanização das sociedades. Assim, grande parte da inovação tecnológica é canalizada para sectores economicamente rentáveis, relegando para segundo plano tecnologias assistivas ou soluções inclusivas cuja rentabilidade económica é menor, embora o seu impacto humano e social fosse incomensuravelmente maior[150]. A este propósito, Casa-Nova (2013) sublinha que

> A deficiência é uma diferença natural transformada pelas pessoas em desigualdade social, nomeadamente pelo facto de as sociedades não construírem relações sociais igualitárias ou potenciarem o desenvolvimento tecnológico que permita a todos os seres humanos aceder a critérios e posições de igualdade (p.145).

Em suma, entendemos que as pessoas em condições de deficiência ou com outros condicionalismos, fruto de uma estrutura social que não as reconhece plenamente como sujeitos dignos, encontram-se mais propensas a sofrer humilhações, assédio, discriminação e violação dos seus direitos sociais fundamentais, como o direito à educação. As injustiças que muitas destas pessoas atravessam derivam, em grande medida, de uma estrutura cultural-valorativa injusta, que naturaliza desigualdades e reproduz práticas de exclusão.

Importa referir que a proposta teórica dual ou bidimensional de Nancy Fraser – centrada inicialmente nas dimensões de redistribuição e reconhecimento[151] –, embora amplamente influente, não ficou isenta de críticas. Entre estas, destaca-se a formulação de Íris Marion Young, cuja obra produziu um impacto profundo no campo da filosofia política e dos estudos sobre justiça social. Young (2009) argumenta que, o "desejo de Fraser de dicotomizar questões de justiça entre economia e cultura produz categorias demasiado rígidas. Uma categorização mais plural orienta a acção porque mostra como as lutas podem ser dirigidas para diferentes tipos de objectivos e políticas" (Young, 2009, p. 202). Nesta perspectiva a autora enfatiza que

[150] Esta discussão resultou das reflexões realizadas nos Seminários de orientação com Maria José Casa-Nova.

[151] Não obstante, a sua teorização nesses ensaios é flagrantemente dicotómica. As injustiças para com todos os grupos são redutíveis a duas, e apenas duas, categorias mutuamente exclusivas. As correções para essas injustiças vêm também em duas categorias mutuamente exclusivas, cada qual divisível, ademais, em uma versão reformista e uma versão radical. Todos os processos sociais que têm impacto sobre a opressão podem ser conceptualizados em um ou outro lado dessa dicotomia, ou como produto de sua intersecção. Assim, redistribuição e reconhecimento não são apenas categorias exclusivas, mas, conjuntamente, compreendem tudo que é relevante para opressão e injustiça (Young, 2009, p. 198).

> Com uma categorização mais plural de questões de justiça [...] podemos ver mais claramente as variáveis que precisam ser reunidas para constituir instituições justas, assim como as tensões que possam ocorrer entre elas. Da mesma forma que uma categorização plural dissipa a rigidez da redistribuição, ela reduz a cultura a uma entre várias dessas variáveis a serem combinadas com outras na análise da justiça social (p.203).

Nos argumentos de Young (2009) fica expressa a crítica à bidimensionalidade da justiça proposta por Fraser, em favor do que a autora denomina por "categorização mais plural para as questões de justiça". Noutros termos, Young (2009) sustenta que a "polarização entre economia política e cultura, redistribuição e reconhecimento, distorce a pluralidade e complexidade da realidade social e da política" (p.207). Na sua pesrpectiva, esta dicotomia, apesar de útil em certos enquadramentos analíticos, revela-se insuficiente para captar a amplitude das injustiças contemporâneas, podendo limitar a compreensão das múltiplas formas de opressão e desigualdades que atravessam diferentes grupos sociais. Assim Young (2009) argumenta que uma abordagem mais plural e multifacetada é necessária para uma análise mais abrangente e sofisticada das questões de justiça.

2.1.2.3. Justiça como paridade participativa

Com base no anteriormente descrito, e em resposta às críticas dirigidas sobretudo por Young, Nancy Fraser propôs uma concepção tridimensional de justiça. Esta emerge da necessidade de evitar o risco de substituição de uma dimensão pela outra e de superar os limites analíticos da bidimensionalidade[152]. Para Fraser, a justiça só pode ser adequadamente compreendida quando integra redistribuição, reconhecimento e representação, sendo esta última sintetizada na noção de "paridade participativa", que constitui o seu princípio normativo central. Com o intuito de evitar a ameaça da reificação – isto é, a transformação das identidades culturais em categorias rígidas, estáveis e politicamente fixas – Fraser propõe uma concepção de reconhecimento consubstanciada no estatuto, e não na identidade.

Quanto ao risco de substituição entre redistribuição e reconhecimento, a autora argumenta que a "única perspectiva adequada é [aquela] que abarque tanto o reconhecimento como a distribuição" (Fraser, 2002, p. 12). No entanto, admite que combinar redistribuição e reconhecimento não é tarefa fácil, pois

[152] Sobre o assunto Stoer e Magalhães (2005) salientam que, na actualidade, a reivindicação se funda numa política de reconhecimento da diferença, a qual se consubstancia "na reivindicação de uma justiça que não seja simplesmente socioeconómica, mas também cultural" (p.100).

isto requer "que se submetam as duas dimensões [...] a uma medida normativa comum. O que é preciso é um único princípio normativo que inclua as reivindicações justificadas quer de redistribuição, quer de reconhecimento, sem reduzir umas às outras" (p.13). Com tal pretensão, a autora formula o princípio de paridade participativa onde advoga que a "justiça requer arranjos sociais que permitam a todos os membros (adultos) da sociedade interagir entre si como pares" (p.13). Ademais enfatiza que para que a participação seja considerada paritária são necessárias duas condições: "primeiro, deve haver uma distribuição de recursos materiais que garanta a independência e voz dos participantes" (p.13) segundo, "que os padrões institucionalizados de valor cultural exprimam igual respeito por todos os participantes e garantam iguais oportunidades para alcançar a consideração social" (ibidem). A primeira condição "impede a existência de formas e níveis de dependência económicas que constituem obstáculos à paridade de participação" (p.13), excluindo desta forma "arranjos sociais que institucionalizam a privação, a exploração e as fragrantes disparidades de riqueza, rendimento e tempo de lazer que negam a alguns os meios e as oportunidades de interagir com outros como pares" (p.13); ao passo que a segunda "exclui padrões institucionalizados de valor que sistematicamente depreciam algumas categorias de pessoas e as características a elas associadas" (p.13). Em suma, "excluem-se padrões institucionalizados de valor que negam a alguns o estatuto de parceiros plenos nas interacções – quer ao imputar-lhes a carga de uma diferença excessiva, quer ao não reconhecer a sua particularidade" (p.13).

Como se pode verificar, a primeira condição apresentada por Fraser remete para preocupações de justiça distributiva, ao passo que a segunda convoca questões próprias da filosofia do reconhecimento, sendo ambas indispensáveis para que a paridade participativa se concretize. Assim, para a autora, só há participação paritária quando, por um lado são removidos obstáculos materiais como a dependência económica e, por outro lado quando os padrões sociais de interpretação e valores vigentes não depreciem determinados estratos sociais e culturais, nem as características que lhes estão associadas. No caso das pessoas em condição de deficiências, as suas características físicas, psicológicas ou de outra natureza tendem a ser interpretadas e valorizadas de forma desigual pela sociedade. Esta postura gera uma construção social de inferioridade, frequentemente estendida às suas potencialidades – sobretudo educativas – levando muitas famílias e alguns agentes de educação a perspetivá-las como não estando aptas para participar plenamente no processo de ensino-aprendizagem.

Em relação à ameaça da reificação[153], compreendendo que o modelo da identidade se aproxima muito facilmente de formas repressivas do comunitarismo, a autora propõe uma concepção alternativa, considerando o reconhecimento como uma questão de estatuto social. Para tal Fraser sustenta que o "que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social" (Fraser, 2007, p.107). O modelo de estatuto "significa uma política que visa superar a subordinação através da instituição da parte reconhecida distorcidamente como membro pleno da sociedade, capaz de participar ao mesmo nível dos outros" (p.15). Fraser entende que a "aplicação do modelo de estatuto requer que examinemos os efeitos dos padrões institucionalizados de valor cultural sobre a posição relativa dos actores sociais" (p.15). Refere igualmente que o *reconhecimento recíproco* e de *igualdade de estatuto* ocorre quando "tais padrões constituem os actores como pares, capazes de participar ao mesmo nível que os outros na vida social" (p.15). O *falso reconhecimento* ou *subordinação de estatus* pelo contrário, ocorre quando "padrões institucionalizados de valor cultural constituem alguns actores como inferiores, excluídos, ou simplesmente invisíveis, portanto como menos do que membros plenos da interação social" (pp.15-16). A autora conclui referindo que o "falso reconhecimento é uma relação social de subordinação transmitida através de padrões institucionalizados de valor cultural. Ocorre quando as instituições sociais regulam a interacção de acordo com normas culturais que impedem a paridade de participação" (p.16), onde também a "interacção é regulada por um padrão institucionalizado de valor cultural que constitui algumas categorias de actores sociais como normativas e outras como deficientes ou inferiores", tendo como consequência a negação a determinados membros da sociedade do estatuto de parceiros plenos, capazes de participar paritariamente na interacção social. À luz do modelo de *status*, o falso reconhecimento constitui uma grave violação da justiça, exigindo reivindicações orientadas para ultrapassar a subordinação e incluir os sujeitos afectados como membros de pleno direito, aptos a interagir paritariamente com outros. Por isso, afirma a autora, torna-se necessário "desinstituicionalizar padrões de valor cultural que impedem a paridade de participação e substituí-los por padrões que a fomentam" (p.16).

Para o caso de Angola, consideramos que, não obstante se ter enveredado formalmente pelo paradigma da educação inclusiva, ainda persistem um conjunto de padrões que impedem que as pessoas em condição de deficiência – perspectivadas como principais destinatárias deste modelo educativo –

[153] Uma segunda ameaça à justiça social no contexto da globalização surge como resultado de uma ironia histórica: as lutas por reconhecimento estão hoje a proliferar apesar do aumento da interacção e comunicação transcultural. Isto manifesta-se precisamente quando a aceleração das migrações e dos fluxos dos meios de comunicação globais estão a fraturar e a hibridar todas as formas culturais, mesmo aquelas anteriormente vividas como intactas. Em consonância, algumas lutas pelo reconhecimento procuram adaptar as instituições a esta condição de complexidade crescente. No entanto, muitas outras tomam a forma de um comunitarismo que simplifica e reifica drasticamente as identidades de grupo (Fraser, 2002, p.14).

participem como membros de pleno direito no processo de ensino-aprendizagem. Como se demonstrará na discussão empírica, estes obstáculos manifestam-se desde a forma como são percepcionados socialmente até às condições materiais e simbólicas que lhes são disponibilizadas nas escolas, comprometendo a efectivação da paridade participativa defendida por Fraser.

Finalmente, a autora refere que, ao "estabelecer a paridade participativa como critério normativo, o modelo de *status* submete as reivindicações de reconhecimento a processos democráticos de justificação pública" (p.16). Desta forma, evita-se o "monologismo autoritário da política de autenticidade e [valoriza-se] a interacção transcultural por oposição ao separatismo e enclausuramento do grupo" (p.16). A este propósito, Casa-Nova ao discutir o que denomina de "igualdade real" afirma que a esta deve permitir a

> construção de oportunidades na vida, que possibilita a construção de uma integração paritária e emancipatória de todos os atores nas mais diversas esferas e instituições sociais, em vez de uma integração subordinada, que nega o estatuto de cidadão e outorga aos indivíduos o estatuto de subditos" (Casa-Nova, 2013, p. 144).

Entendemos que Casa-Nova reforça a necessidade de que a participação de todos os actores nas diversas esferas e instituições sociais seja não apenas paritária, como também emancipatória. Isto significa que não deve ser negado a nenhum cidadão o estatuto de ser humano com direitos iguais perante os seus pares, mas deve igualmente ser reconhecida a sua capacidade agir, isto é, de intervir criticamente no mundo com vista à transformação individual e social. Nesta linha, a igualdade deixa de ser concebida apenas como acesso formal, passando a ser entendida como condição substantiva para que todos possam exercer plenamente a sua cidadania.

Desta discussão infere-se que as perspectivas teóricas de justiça – quer as centradas na redistribuição, quer as centradas no reconhecimento – assumiram configurações diferentes ao longo do tempo, sendo sempre fruto de construções sociais situadas. Por intermédio destas ferramentas analíticas procurámos interpretar dimensões da realidade angolana que se articulam com o nosso objecto de estudo. Concluímos, deste modo, que ainda persistem injustiças significativas tanto na concepção como na distribuição de determinados bens sociais, entre os quais se destaca o bem educação. Tais injustiças revelam défices de redistribuição, de reconhecimento social, económico e político de certos estratos sociais e culturais da sociedade angolana, bem como limitações à paridade de participação na esfera pública. Estes aspectos serão aprofundados e clarificados na análise dos resultados oriundos do trabalho

empírico, onde se evidenciam de forma concreta as tensões e os desafios que comprometem a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva em Angola.

2.2. Direitos Humanos e Educação

Sem justiça social não é possível assegurar a concretização de DH básicos. Passados 77 anos da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (adiante referida como DUDH), a realidade actual da sua implementação – sobretudo no que concerne aos direitos sociais, entre os quais se destaca o direito à educação – revela, no mundo e em Angola em particular, a persistência de desafios estruturais que tornam esta discussão não apenas pertinente, mas necessária.

A importância deste debate é ainda mais evidente quando se reconhece, como sustenta Rodrigues (2015), que a educação inclusiva[154] constitui *um direito humano emergente* capaz de actualizar e inaugurar um novo momento no que diz respeito à compreensão e concretização do direito à educação. Trata-se de um paradigma que amplia o horizonte dos direitos educativos, deslocando o foco do mero acesso para a participação plena, digna e equitativa de todos os alunos, especialmente daqueles historicamente excluídos ou invisibilizados pelas estruturas sociais.

2.2.1. Emergência, Conceptualização e Controvérsias em torno da universalidade dos direitos humanos

A discussão acerca dos DH não é recente; remonta, portanto, a um período anterior à 1ª guerra mundial[155]. A este propósito, Estêvão (2012) considerou que tal discussão "deve ser lida [...] como uma história em desenvolvimento, obrigando-nos a interpretá-la sobretudo como um conjunto de processos de diferente índole (normativos internacionais, sociais, políticos...) que potenciam oportunidades de luta pela dignidade humana" (p.7). Na mesma linha, Gomes e Lira (2013) salientam que a "capacidade de

[154] A este propósito, o autor argumenta que a "inclusão é um DH Emergente que, à semelhança de muitos outros direitos emergentes, precisa de ser assegurada como meio para alcançar os outros direitos e como fim em si mesmo de forma a permitir a todos os cidadãos uma vida digna e que valha a pena ser vivida" (Rodrigues, 2015, p.16).

[155] Importa referir que, embora a consolidação jurídica dos direitos humanos seja datada do século XX, particularmente após a Segunda Guerra Mundial, o seu debate é muito anterior a este período. A reflexão sobre estes direitos remonta na filosofia clássica – sendo Cícero um dos pensadores que já discutia a existência de leis naturais universais – e prolonga-se pela Idade Média, marcada pela emergência de debates em torno da dignidade humana e a justiça social. Nos séculos XVII e XVII, este tema ganha novo impulso com filósofos como Locke, Rousseau e Montesquieu, cujas teorias sobre liberdade, contrato social e separação de poderes influenciaram decisivamente a formação moderna dos direitos humanos. Paralelamente, vários documentos históricos traduziram esses ideias em normas políticas, entre os quais se destacam a *Petition of Right* (1628), o *Bill of Rights* inglês (1689), a *Declaração de Independência dos Estados Unidos da América* (1776) e a *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789). Todos estes marcos contribuíram para sedimentar princípios que, mais tarde, seriam formalizados a nível internacional, sobretudo a partir de 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos.

colocar-se no lugar do outro e de importar-se com o outro foi o gérmen de revoluções morais sem sangue que conquistaram a deslegitimação geral do que era considerado legítimo pelos seus beneficiários" (p.163).

Neste sentido, torna-se imprescindível destacar que, embora o debate sobre os DH tenha passado a integrar as agendas nacionais e internacionais apenas a partir das décadas de 1970 e 1980, mais de meio século depois a "hegemonia dos direitos humanos como linguagem de dignidade é hoje incontestável" (Santos, 2014, introdução). De igual modo é inquestionável que

> foi a partir de documentos como a DUDH que se assistiu a uma alteração do sentido da própria soberania dos Estados, verificando-se uma clara influência no princípio atualmente existente de legitimidade internacional, de tal modo que cresce cada vez mais a consciência de que a violação dos direitos não é apenas uma questão *(i)moral* mas também uma questão *(i)legal* (Estêvão, 2012, p. 6).

Os aspectos acima descritos reforçam a percepção de que os DH não têm a sua génese na DUDH aprovada a 10 de dezembro de 1948, "nem se confinam a ela, e nem mesmo devem realizar-se apenas mediante os direitos jurídicos individuais correspondentes" (Estêvão, 2012, p. 6). Na mesma linha crítica, Estêvão (2013) observa que o "discurso dos direitos humanos pode servir [...] vários senhores e vários humanismos, incluindo o mais dócil e maleável aos pressupostos do mercado (p.192). Apesar dessas ambiguidades e apropriações possíveis, o documento da DUDH[156] representa uma referência incontornável para compreender o estado actual da efetivação dos DH no mundo contemporâneo. A respeito do direito à educação Bobbio (2004, p.36) foi peremptório ao afirmar que "não existe actualmente nenhuma carta de direitos [...] que não reconheça o direito à instrução – crescente, de resto, de sociedade para sociedade –, primeiro elementar, depois secundária, e pouco a pouco até mesmo universitária". Tal constatação evidencia a influência da DUDH na consagração do direito à educação (e de outros DH) nas constituições de vários países[157].

[156] "A Declaração Universal é apenas o início de um longo processo, cuja realização final ainda não somos capazes de (pre)ver [...] é algo mais do que um sistema doutrinário, porém algo menos do que um sistema de normas jurídicas [...] representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais na segunda metade do século XX. É uma síntese do passado e uma inspiração para o futuro: mas suas tábuas não foram gravadas de uma vez para sempre" (Bobbio, 2004, pp.19-21).

[157] A este respeito Rodrigues (2014, p.8-9) refere que "os DH permitiram concretizar um conjunto de aspirações e de metas concretas que informam as leis fundamentais de cada Estado. Os DH constituem-se como uma Magna Carta a partir da qual todo o edifício legislativo se organiza".

Assim, com vista a conceitualizar os DH, vários autores apresentaram diferentes perspectivas. Benevides (2003), por exemplo, define-os como "aqueles direitos considerados fundamentais a todos os seres humanos, sem quaisquer distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, classe social, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral" (p.312). Flores (2000 como citado em Estêvão, 2012, p. 7) entende-os como um "conjunto de processos que abrem e consolidam espaços de luta pela dignidade humana [...] sistemas de objectos e sistemas de acções que possibilitam a abertura e a consolidação de espaços de luta pela dignidade humana".

Também diversas organizações internacionais, como a Amnistia Internacional – Secção Portuguesa, o Conselho da Europa (2016) e a Organização da União Africana (1981), apresentam definições operacionais que procuram articular a dimensão normativa, política e a ética dos DH. Paralelamente a este esforço de conceitualização, os DH têm sido frequentemente agrupados em determinadas gerações ou dimensões, procurando-se assim sistematizar a evolução histórica das reivindicações humanas e dos mecanismos institucionais que procuram garanti-las.

Desta perspectiva, Santos (1997) agrupa os DH em três grandes gerações: (i) *direitos políticos e civis,* associados à liberdade individual, à igualdade perante a lei, ao direito à vida e à propriedade, bem como às liberdades de expressão, associação e de reunião pacífica, ao direito de manifestação, de votar e ser eleito, de participar na condução dos assuntos públicos e de constituir ou aderir a partidos políticos; (ii) *direitos económicos, sociais e culturais*, entre os quais se incluem, os direitos à educação e à saúde; e os (iii) *direitos de solidariedade ou coletivos*, como o direito ao desenvolvimento, à paz, ao meio ambiente, à comunidade e ao património comum da humanidade[158]. Nesta mesma direcção, Benevides (2003) observa que nas três gerações permanece "viva a bandeira da Revolução Francesa: a liberdade, a igualdade e a solidariedade" (p.312). A autora propõe ainda a existência de uma quarta geração de direitos, correspondente ao *direito da humanidade à democracia*. A este propósito, autores como Bobbio (2004), Estêvão (2012) e Rodrigues (2015)[159], sublinham que os DH não surgiram simultaneamente, mas foram-se constituindo e se consolidando de forma progressiva, em resposta às transformações históricas e às dinâmicas das sociedades.

Em todas estas definições e classificações, fica patente que o "reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da

[158] (Ver. Benevides, 2003; Bobbio, 1992; Casa-Nova, 2013; Estêvão, 2012; Kabunda, 2017; Rodrigues, 2015).
[159] Importa referir que este autor se referiu à *Educação Inclusiva* como sendo "um direito humano emergente".

liberdade, da justiça e da paz no mundo"[160], tal como proclama a DUDH. Neste sentido Casa-Nova (2013) argumenta que o "que interessa verdadeiramente não é a origem nacional ou cultural da Declaração, nem os objectivos que estiveram subjacentes à sua criação, mas antes o reconhecimento, pela e para a humanidade, da validade dos seus argumentos e da pertinência dos Direitos que possa preconizar" (p. 140). Apesar desse reconhecimento, a realidade concreta continua a ser perturbadora. Como observa Bobbio (2004), o desafio dos DH já não reside na sua fundamentação teórica, mas sim na sua protecção e efectivação. Na mesma linha Casa-Nova (2004), refere que,

> na prática assiste-se a uma cidadania a várias velocidades: de classe, de género, de etnia, de orientações sexuais, [condição física] etc.., movida, quer pelos diferentes tipos, montantes (e exercício) de poder de que os diferentes grupos sócio-culturais são detentores, quer pelo desfasamento entre as mutações e inovações legislativas e as práticas sociais que frequentemente não acompanham as mudanças legislativas [...] direitos iguais nacionalmente consagrados são diferenciadamente apropriados em função dos espaços socio-geográficos, da dimensão cultural, etc., reconfigurando-se localmente o conceito dado cada sujeito-actor social ser constituído por múltiplas e gradativas pertenças: grupal, local, regional, nacional, supranacional, o que o leva a estabelecer hierarquias de interesses mediante as quais regula a sua acção (p.18),

Ou ainda, como refere Santos (2014), a situação permanece crítica na medida em que a "grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objecto de discursos de direitos humanos"[161].

A partir destas breves referências, reiteramos que a problemática dos DH é anterior à proclamação da DUDH, embora a formalização destes direitos por meio da Declaração de 1948 tenha constituído um marco incontornável na história da humanidade. Independentemente da validade e da justeza da classificação em gerações, o que importa realçar é que, em função de diversos acontecimentos históricos, lutas sociais, avanços e de resistências, as concepções acerca dos DH sofreram

[160] Preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

[161] A respeito da realidade angolana, na abertura de um encontro de concertação social sobre os DH em Angola promovido pela Ordem dos Advogados de Angola (OAA), o seu bastonário "salientou que os direitos Humanos no país estão distantes do nível aceitável e desejável, salientando que a tarefa de os defender é árdua e nem sempre isenta de riscos" (consultado aos 14 de novembro de 2024, disponível em https://www.rtp.pt/noticias/mundo/direitos-humanos-em-angola-distantes-do-desejavel_n1568093).

transformações significativas ao longo do tempo. Cada vez mais se compreende que a natureza dos DH remete para um processo dinâmico e em permanente construção (Estêvão, 2012), pelo que é previsível o surgimento de novos direitos à medida que emergem novas necessidades, desafios e sensibilidades sociais. Outrossim,

> Independentemente das razões subjacentes à sua emergência e consagração legal, num tempo e num lugar historicamente situados, a construção dos Direitos Humanos é fundamental para o respeito pelo ser humano e a humanização das sociedades, pese embora os diferentes significados que possam ser atribuídos aos conceitos de 'respeito' e 'humanização' em função das diferentes sociedades e respectivas culturas (Casa-Nova, 2013, p. 140).

Como se pode verificar, nestes argumentos fica subjacente a ideia de que a referida discussão dificilmente foi consensual e suscitou sempre uma diversidade de interpretações e concepções, sobretudo porque alguns autores[162] advogam que o facto de ter surgido *num tempo e num lugar*[163] *historicamente situados* teria sido excessivamente ocidentalizada, negligenciando valores de outros contextos e universos culturais, colocando assim em causa a sua universalidade. Sobre este debate Santos (1997) afirma que, "enquanto forem concebidos como direitos humanos universais, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado – uma forma de globalização de-cima-para-baixo. Serão sempre um instrumento do «choque de civilização»" (p.18). Estêvão (2012) por sua vez, considerou-os demasiado abrangentes, visto que se apresentam como se fossem uma *carta de metadireitos intocáveis*. Este autor refere igualmente que "os direitos humanos [...] tenderam a ser interpretados à luz do favorecimento do indivíduo, na linha das preferências ocidentais, menosprezando [...] em nome da universalização, a sua contextualização e a dimensão coletiva do viver humano" (Estêvão, 2013, p.190). Sobre o assunto Casa-Nova (2013) não perspectiva os "Direitos Humanos nem como globalização hegemónica, nem como globalização contra-hegemónica dado considerar que ambas

[162] Como Mohanty (1991) que critica o feminismo ocidental e a sua tendência a homogeneizar as experiências de mulheres do Sul Global; Mutua (2002) que perspectiva os DH como forma moderna de imperialismo moral e cutural; Asad (2003) que refere que a ideia de "universal" é construída a partir de uma epistemologia ocidental, ignorando formas alternativas de moralidade e organização social; An-Na'im (2008) que propõe uma reiterpretação dos DH tendo como base as tradições religiosas e culturais; Donnelly (2013) que defende uma universalidade "relativa ou "justificada" dos DH.

[163] Tendo em conta, principalmente ao *locus* e às circunstâncias da sua emergência, o carácter universalista dos DH tem gerado um acirrado debate e, consequentemente uma vasta produção científica, agrupando os pensadores em duas grandes correntes, nomeadamente em universalistas que advogam que, a universalidade dos DH decorre da própria essência universal dos mesmos, visto que a sua existência independe dos seres humanos (com referencias a Rawls, 1998; Bauman, 2003; Karatsu, 2004; Hurrell, 1999; Höffe, 2001; Booth, 1999; Donnelly, 1999; Audard, 2001); e diferencialistas (com referências a Berten, 2001; Rorty, 1994; Santos, 2004; Young, 1990 & Donnelly, 1999) cujo ponto de convergência reside na crítica à persperctiva universalista (Estêvão, 2012). A este respeito Rodrigues (2015) advoga que "estas críticas apesar de evocarem – e bem – a origem *ocidental* de linguagem e valores dos DH, não avançam muito na explicitação do que seriam direitos humanos conformes a outras culturas" (p.8).

se constituem como faces da mesma moeda, cada uma delas querendo instituir a 'sua verdade' considerada mais ou menos (in)justa" (p. 142).

Neste sentido e como consequência deste debate, no mundo islâmico inicialmente foi criada a Declaração Islâmica Universal dos Direitos Humanos (DIUDH) de 1981 e posteriormente a Declaração dos Direitos Humanos no Islã (DIDU) de 1990. Outro exemplo nesta direcção é a elaboração pelos Chefes de Estado e de Governo da Organização da Unidade Africana (actualmente União Africana) da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos em 1981 e que entrou em vigor em 1986 após ratificação de metade dos Estados do continente. Acerca deste último documento Kabunda (2017) refere que a "Carta Africana é uma adaptação dos textos internacionais de direitos humanos e dos povos à realidade e tradições africanas, insistindo no grupo e no social. Não dissocia os direitos humanos dos direitos dos povos" (p.47). Mais adiante o autor considera que esta Carta "em si[164] é uma conciliação, ou compromisso, entre duas concepções: o individualismo da Declaração de 1948 [...] e o comunitarismo africano, ou os valores socialistas e humanistas das sociedades africanas" (p.48).

Independente da natureza e das razões que determinaram a elaboração destes documentos, a necessidade da sua criação ou elaboração subentende a existência de insuficiências identificadas na DUDH de 1948. Na tentativa de solucionar ou reduzir este dissenso, alguns autores apresentaram um conjunto de propostas com relevante valor teórico. Assim, Santos (1997) sugere a necessidade de "uma concepção mestiça de direitos humanos, [...] que, em vez de recorrer a falsos universalismos, se organiza como uma constelação de sentidos locais, mutuamente inteligíveis, e se constitui em redes de referências normativas capacitantes" (p.23). Estêvão (2013) por sua vez propõe uma "plataforma mínima de direitos potencialmente universalizáveis, em vez de uma listagem historicamente marcada, não consensual, como a que consta da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948" (Estêvão, 2013, p.193). A este mesmo respeito Casa-Nova (2013) propõe

> a construção de um *mínimo cultural comum mundial* que tenha início num compromisso em torno da satisfação de necessidades básicas do ser humano enquanto ser biológico pertencente

[164] A Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos, de 1986, adoptada pela então Organização da União Africana (OUA), [...] além dos direitos individuais referidos na Declaração Universal de 1948, alarga o conceito para o âmbito dos direitos dos povos. Este alargamento tem por fundamento histórico o facto de os direitos dos povos africanos terem sido ignorados durante séculos pelas potencias colonizadoras, com reflexos direitos nos Direitos Humanos dos cidadãos africanos. A sua referência explícita na Carta Africana tem por finalidade induzir os Estados Africanos a terem sempre presente nas suas agendas políticas o resgate desses valores africanos e o não retrocesso dos direitos dos povos, depois dos africanos terem conquistado a independência política e a autodeterminação social e cultural (Estratégia Nacional dos Direitos Humanos (ENDH), aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 100/20 de 14 de abril).

> ao conjunto das espécies que habita o Planeta Terra para, a partir daqui alcançar conceções mais complexas em termos de dignidade humana" (p. 142).

A mesma autora sustenta que tendo como ponto de partida cada uma e todas as culturas, seria necessário a formação de uma constelação de direitos de valor igual, porém que este

> entendimento intercultural forçosamente implicaria renúncias por parte de cada (e todo) universo cultural, procurando alcançar um *máximo cultural comum mundial* que proteja o ser humano dos fascismos sociais e das suas consequências para as vítimas potenciais. Este *máximo cultural comum mundial* dificilmente será alcançado se não se procurar compreender a aparente ou real (in)comensurabilidade da diferença (Casa-Nova, 2013, p. 142).

Nestas perspectivas, e apesar das discordâncias em torno da universalidade dos DH consagrados em 1948 e dos direitos posteriormente reforçados em documentos internacionais[165] subsequentes, permanece subjacente a necessidade de se estabelecerem *acordos mínimos universais de direitos transversais*, assentes em direitos sustentados por uma lógica de não hierarquização entre culturas, povos ou formas de vida. Trata-se de salvaguardar, acima de tudo, a impossibilidade de negar o bem maior – a vida humana – e de assegurar um conjunto de direitos que outorgam dignidade à *única espécie humana que existe* capaz de construir sentido, moral e justiça no Planeta Terra. Como se pode constatar, a discussão teórica acerca dos DH é – e continua a ser – intensa e plural, revelando-se um campo aberto, dinâmico e sujeito a revisitação constante. Por essa razão, mais do que enveredar em propostas

[165] Para além da Declaração Universal dos DH de 1948, aprovaram-se internacionalmente outros importantes documentos em matéria dos DH. O direito à educação, de forma concreta, é enfatizado nos seguintes: na Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959 (art.°7°); Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966 (art.°13°), Convenção sobre os Direitos da Criança (art.°28°); Declaração e Programa de Acção, de Viena de 1993 (secção D, parágrafos 78-82). Há ainda outros documentos importantes em matéria de Educação, como são: Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1965; Recomendações sobre a Educação da UNESCO de 1974; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres de 1979; Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien) de 1990; Conferência sobre Ecologia e Desenvolvimento (Rio) de 1992; Conferência Mundial sobre Educação em Direitos Humanos (Montreal) de 1993); Conferência Mundial dos Direitos Humanos de 1993 (Viena); Conferência Mundial sobre Educação Especial (Salamanca) de 1994; Conferência sobre Demografia (Cairo) de 1994; Proclamação da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos de 1994; Conferência Geral da UNESCO sobre a tolerância de 1995; Conferência sobre Pobreza e Desenvolvimento Social (Copenhaga) de 1995; Conferência sobre as Mulheres (Pequim) de 1995; Declaração da 45ª Sessão da Conferência Internacional de Educação (Genebra) de 1996; Conferência sobre Habitat (Istambul) de 1996; 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (Hamburgo) de 1997; Conferência Mundial sobre Educação Superior de 1998; Proclamação do período de 2001-2010 como a "Década Internacional para uma Cultura de Paz e de Não-Violência para as Crianças do Mundo de 1998; Declaração da Assembleia-Geral da ONU sobre o Direito e a Responsabilidade de os Indivíduos, Grupos e Órgãos da Sociedade promoverem e protegerem os Direitos Humanos e as Liberdades Fundamentais universalmente reconhecidos de 1998; Fórum Mundial de Educação para Todos (Dakar) de 2000; Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos da UNESCO (1ª Fase de 2005-2007; 2ª Fase de 2010-2014; 3ª Fase de 2015-2019); Resolução da Organização das Nações Unidas intitulada "Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável (Nova Iorque) de 2015, génese dos ODS (Objectivo 4); Fórum Mundial de Educação (Incheon) da UNESCO junto com UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR de 2015. A nível regional, para além da Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos de 1986, em matéria de educação consideramos importante destacar os principais instrumentos da Comissão Africana dos Direitos Humanos assinados e Ratificados por Angola: Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Mulheres em África de 2005; Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança de 1999; Carta da Juventude Africana de 2006; Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Adis Abeba) de 2018.

analíticas rígidas ou conclusivas, impõe-se uma postura de prudência teórica e política, reconhecendo os DH como um processo em permanente construção, moldado pelas lutas sociais, pelos contextos históricos e pelas traduções interculturais que lhes conferem vida e actualidade.

2.2.2. Educação como Direito Humano

O direito à educação constituiu uma das principais preocupações dos países signatários da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Logo no seu preâmbulo, sublinha-se a necessidade de que todos os Estados e nações envidem esforços, através do ensino e da educação, para promover o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais dos cidadãos. Tal formulação evidencia a centralidade atribuída, desde os primórdios, ao ensino e à educação enquanto factores determinantes para a promoção e respeito dos DH e, para a construção de dignidade humana. De forma concreta, no artigo 26º da Declaração estabelece-se, entre outros aspectos, que "toda a pessoa tem direito à educação", instando-se os Estados a garantirem a gratuitidade e a obrigatoriedade do ensino básico, a igualdade no acesso ao ensino superior e a orientarem a educação para a "plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais". Reitera-se igualmente a importância de a educação "favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos". A consagração deste direito na DUDH revela, de forma inequívoca, as limitações e desigualdades a que até então, muitas crianças, jovens e adultos em idade escolar estavam sujeitos, tanto no acesso como na possibilidade de usufruir de condições adequadas para o seu desenvolvimento pleno.

Sobre o assunto, o Conselho da Europa (2016) chamou atenção para o facto de que os DH "não podem ser defendidos nem promovidos apenas através de instrumentos legislativos" (p. 10). Noutros termos, na perspectiva deste órgão, a consagração jurídica dos DH não garante, por si só, a sua concretização imediata –, isto é, os direitos não se materializam automaticamente por via de decretos ou diplomas legais. Neste sentido, autores como Estêvão (2012), Conselho da Europa (2016), Rodrigues (2015) e Zenaide (2016) convergem ao afirmar que a educação[166] constitui uma pré-condição indispensável para

[166] Concordamos com Estêvão (2012) quando sustenta que a educação constitui "[...] um direito com múltiplas faces: cultural, social, económica e política", na medida em que promove, no contexto comunitário, a construção de uma cultura mais comprometida com os direitos humanos, assente na compreensão, na tolerância e na amizade. Segundo o autor, a educação favorece igualmente o desenvolvimento integral da personalidade humana, o respeito pelas liberdades fundamentais, a autossuficiência económica através do trabalho e a consciencialização política (p. 80). Em perspetiva convergente, Zenaide (2016), com base em Claude, refere que "a educação em direitos humanos se afirma simultaneamente como direito social, económico e cultural. A dimensão social visa promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana, bem como a solidariedade e a paz entre povos e nações; a dimensão económica potencia a autonomia necessária à conquista da autossuficiência económica e da justiça social; e a dimensão cultural enfatiza a educação em direitos

a realização efectiva dos demais DH. É pela educação que os indivíduos adquirem consciência dos seus direitos, desenvolvem capacidades para os reivindicar e se tornam agentes na defesa da dignidade humana.

Assim, para além de a educação ser reconhecida como um dos direitos humanos fundamental na DUDH (artigo 26.º), este direito é reafirmado em enumeras recomendações e directivas de organizações internacionais. Entre os documentos mais relevantes destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959 (art.º7º); o Pacto Internacional sobre os Direitos Económicos, Sociais e Culturais de 1966 (art.º13º), a Declaração e Programa de Acção de Viena de 1993 (secção D, parágrafos 78-82)[167], o Plano de Acção Internacional da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004)[168]; a Declaração de Jomtien de 1990, a Declaração de Salamanca de 1994, a Declaração de Dakar de 2000, a Declaração de Incheon de 2015; e o Fórum Internacional de Educação de Cali, em 2019. Cada uma destas iniciativas reafirma o papel estruturante da educação na promoção dos DH, adequando-se aos diferentes contextos geográficos e sociais em que foi concebida.

A nível do continente africano, a consagração da educação como um DH encontra expressão na Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos (1981/1990), especificamente no seu artigo17.º, onde se estabelece que:

> *(1)* Toda a pessoa tem direito à educação; *(2)* toda a pessoa pode tomar livremente parte na vida cultural da comunidade; *(3)* a promoção e a protecção da moral e dos valores tradicionais reconhecidos pela Comunidade constituem um dever do Estado no quadro da salvaguarda dos direitos humanos.

Esta formulação evidencia que, no quadro africano, o direito à educação está articulado não apenas com o acesso individual à instrução, mas também com a valorização da vida cultural e com a responsabilidade dos Estados na preservação dos valores comunitários. Tal perspectiva reforça o carácter relacional e

humanos como um processo orientado para a construção de uma cultura universal de respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais" (p. 18).

[167] A educação, a formação pública em matéria de direitos humanos são essenciais para a promoção e a realização de relações estáveis e harmoniosas entre as comunidades, bem como para a promoção da compreensão mútua, da tolerância e da paz (78); Os Estados devem erradicar o analfabetismo e devem direcionar o ensino no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do reforço do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (79).

[168] É definida como o conjunto de "esforços de formação, divulgação e informação destinados a construir uma cultura universal de direitos humanos através da transmissão de conhecimentos e competências e da modelação de atitudes", objectivando: a) reforçar o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) desenvolver em pleno a personalidade humana e o sentido da sua dignidade; c) promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e linguísticos; possibilitar a participação efectiva de todas as pessoas numa sociedade livre e promover as actividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

colectivo que a Carta atribui aos DH, coerente com a visão africana de pessoa e comunidade, na qual a dignidade individual é inseparável da participação social e cultural. De igual modo, na Carta Africana sobre os Direitos e Bem Estar da Criança de 1999 (art.º11.º) é referido que

> *(1)* qualquer criança tem o direito à educação; *(2)* Neste domínio para além dos objectivos preconizados como garantia deste direito, consagra-se que os Estados signatários desta Carta comprometem-se a *a)* garantir um ensino de base gratuito e obrigatório; *b)* encorajar o desenvolvimento do ensino secundário sob diferentes formas e torná-lo progressivamente gratuito e acessível à todos; *c)* tomar, por todos os meios o ensino superior acessível a todos, tendo em conta as capacidades e as aptidões de cada um; *d)* tomar medidas para encorajar a frequência regular dos estabelecimentos escolares e reduzir as taxas de abandono escolar e *e)* tomar medidas especiais que garantem que a criança do sexo feminino, de todas as camadas sociais, dotadas e desfavorecidas, tenham igual acesso à educação.

Neste sentido concordamos com Silva (2004) quando argumenta que garantir efectivamente o direito à educação é "garantir o direito a uma existência condigna, compatível com o modo de vida democrático consubstanciador de uma cidadania plena, isto é, a fruição de direitos e deveres inscritos na condição de membro activo de uma comunidade histórica e culturalmente referenciada" (p. 3). Deste modo, as referências apresentadas – embora não esgotem o vasto *corpus* teórico-conceptual e normativo existente – ilustram e reforçam a centralidade que tem sido atribuída à educação como DH fundamental, tanto a nível internacional como no plano nacional. Sublinha-se, assim, que o reconhecimento jurídico da educação como direito constitui não apenas uma formalidade normativa, mas uma condição estruturante para o exercício da cidadania e para a concretização da dignidade humana.

2.2.3. Educação em Direitos Humanos

Tal como anteriormente referimos, o fosso entre o discurso teórico e a prática de implementação dos DH permanece significativo, revelando que, em muitos contextos, a retórica continua a sobrepor-se à acção concreta. A este propósito, Gomes e Lira (2013) já haviam defendido que

> a fragilidade dos direitos humanos coloca grande parte do investimento em favor da sua concretização nos planos da consciência moral e da criação e disseminação de novos valores sociais, o que remete à relevância da educação para os direitos humanos, tanto escolar como extraescolar, presencial como a distância (p. 165).

Neste domínio Silva (2004) havia considerado que falar de educação,

> é falar em direitos humanos porque aquela permite, a par da transmissão dos conhecimentos e saberes, de hábitos e comportamentos de vida, de padrões culturais, a modelação de atitudes face ao mundo, as quais são potenciadoras de gerar uma consciência cívica e humanista que se constitui como condição de preservação da cidadania e da identidade cultural de um povo (Silva, 2004, p. 1).

Noutros termos, a organização escolar afigura-se como determinante para a disseminação da educação como DH. Educar para os direitos humanos (adiante referida como EDH) – isto é, aprender *sobre*, *através* e *para* os Direitos Humanos[169] – revela-se imprescindível para garantir que estes não sejam apenas compreendidos, mas também defendidos e promovidos por todos e por todas (Conselho da Europa, 2016). Nesta linha, a educação configura-se "como um dos lugares *naturais* de aplicação, consolidação e expansão dos direitos humanos" (Estêvão, 2012, p. 80). Para que a escola desempenhe efetivamente este papel, Estêvão (2008) sugere que é necessário reflectir a EDH a partir de uma perspectiva crítica, capaz de problematizar as estruturas sociais e culturais que produzem desigualdades e de promover práticas educativas orientadas para a emancipação.

> esta escola deve estruturar-se de modo a levar os seus actores: a reaprenderem a depender do outro, sem se transformarem em escravos, mas com partilha do poder; a não substituírem a alegria de viver pelo prazer de aplicar uma medida ou de cumprir normas; a saberem acompanhar os educandos, evitando apassivá-los; a aprenderem a cooperar, a partilhar, a

[169] A EDH envolve três dimensões: "aprender sobre os Direitos Humanos, o conhecimento sobre os Direitos Humanos, o que são, e como estão salvaguardados e protegidos; aprender através dos Direitos Humanos, reconhecendo que o contexto e a forma como a aprendizagem dos Direitos Humanos é organizada e transmitida tem de ser coerente com os valores dos Direitos Humanos e que, em Educação para os Direitos Humanos o processo de aprendizagem é tão importante quanto o conteúdo da aprendizagem; aprender para os Direitos Humanos, pelo desenvolvimento de capacidades, atitudes e valores para os e as aprendentes aplicarem os valores dos Direitos Humanos nas suas vidas e agir, de forma autónoma ou com outras pessoas, para a promoção e defesa dos Direitos Humanos" (Conselho da Europa, 2016, p. 19).

> respeitar a diferença, a ser solidários, a ser tolerantes; a desenvolverem as pessoas, não enfocando o trabalho educativo somente no rendimento académico; a promoverem a confiança; a praticarem uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo; a fomentarem a reciprocidade e a justiça do reconhecimento; a dinamizarem a participação; a educarem para a autonomia que não anule a rebeldia (Estêvão, 2008, p. 509).

Quatro anos antes, o autor em epígrafe havia já chamado atenção para a necessidade de se desconstruir a ideia de que, em nome da promoção de uma certa igualdade no sistema educativo, se possa conceber a educação como um bem (ou um bolo) a distribuir equitativamente, "sendo, por isso, indiferente às tiranias que podem resultar da situação de alguns terem a possibilidade de controlarem mais facilmente, por exemplo, o acesso à educação em virtude de dominarem outros bens" (Estêvão, 2004, p.40).

A organização escolar, enquanto epicentro do processo educativo nas sociedades modernas caracteriza-se pela heterogeneidade da sua composição docente e discente. O não reconhecimento desta heterogeneidade pode conduzir à exclusão de estratos sociais e culturais que, de forma sistemática, são colocados à margem do processo educativo – como sucede com crianças e jovens em razão de deficiências ou de outros condicionalismos. Uma das vias possíveis para reduzir esses riscos reside na natureza do currículo que se ministra. Neste sentido, Connell (1995 como citado em Estêvão, 2004), sublinha a importância de se considerar a necessidade de uma certa "justiça curricular que atenda aos modos pelos quais o currículo concede e retira o poder, autoriza e desautoriza, reconhece e desconhece diferentes grupos de pessoas e seus conhecimentos e identidades" (p.45). Assim como toda educação, a EDH

> não pode ficar inerme diante das mudanças dos alunos e dos tempos. Se, dentro e fora da escola, em grupos diversos, eles são chamados a enfrentar dilemas e tomar decisões de importância, longe dos adultos, não se pode negar que os currículos sejam pautados pelos desafios, pelo debate de dilemas, pela problematização, pelo estudo de casos e pela abertura de vias para a ação [...] se consideramos que os direitos humanos não são peças ornamentais (Gomes & Lira, 2013, pp. 174-175).

Para que os DH sejam efectivamente respeitados, é imprescindível que se concretize a passagem do discurso teórico para a acção, atendendo a que as "gerações emergentes [...] carecem de experiências concretas da prática dos direitos humanos. Para elas a hipocrisia salta aos olhos e erode a legitimidade do educador e do processo educativo quando os valores proclamados contradizem os valores vividos" (Gomes & Lira, 2013, pp. 172-173). De outro modo, quando as palavras não se traduzem em actos concretos de respeito e valorização dos DH, reduz-se significativamente a probabilidade da sua materialização, tornando-se necessária uma reflexão profunda sobre o modelo de formação de professores. Assim, "educar para os Direitos Humanos exige uma vivência em Direitos Humanos e uma exemplaridade comportamental por parte de todos os agentes educativos, pedagogias ativas e cívicas e o desenvolvimento de uma cultura de Direitos Humanos" (Casa-Nova, 2013, p.149). Interpretando Gomes e Lira, esta autora considera que, neste domínio,

> a educação escolar poderá desempenhar um importante papel no fortalecimento dos Direitos Humanos, questionando-se, no entanto, em que medida a crise institucional da escola (im)possibilita uma educação para os Direitos Humanos, não apenas pelo seu distanciamento face à vida vivida pelos alunos e às suas formas de pensamento e de acção, como pela mercadorização da educação" (p.149).

À semelhança de outros processos de inovação curricular, é necessário que a organização escolar – perspectivada como um dos espaços privilegiados para a promoção dos DH – esteja preparada para proporcionar, através da actuação dos seus principais actores, um ambiente adequado à vivência desses direitos. Isto implica abandonar as práticas pedagógicas tradicionais que têm contribuído para o agravamento das desigualdades educativas. Nessa linha, a EDH "deve privilegiar particularmente o diálogo com os sem-voz e os da periferia, os marginalizados e os excluídos; deve estar ligada, ainda, pelo pulsar da memória, à história das lutas de libertação do planeta" (Estêvão, 2012, p. 103). Tal orientação exige que a escola se reinvente continuamente, criando condições objectivas e subjectivas capazes de atrair aqueles alunos que, por diversas razões, têm sido colocados à margem dos processos educativos, como as pessoas em condição de deficiências, pertencentes a classes sociais de menor estatuto ou a etnias minoritárias.

Em suma, educar para os DH implica mudanças profundas que vão desde a reconfiguração do sistema educativo como um todo até às actividades quotidianas dos diferentes actores no interior da organização

escolar, da sala de aula e não só. Para o êxito deste processo, um dos aspectos centrais é a formação contínua dos professores, articulada à transformação da natureza do currículo.

2.2.4. Actualidade da Educação como direito humano em Angola: do plano normativo à prática concreta

Em Angola, o departamento ministerial responsável pelas questões relativas à justiça e aos DH é o *Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos*[170]. Na página oficial deste órgão lê-se que a "República de Angola, logo após a sua independência reconheceu a Declaração Universal dos Direitos Humanos e em três períodos principais diferentes assinou e ratificou os principais instrumentos internacionais de Direitos Humanos"[171]. Em conformidade com este compromisso, a CRA de 2010 estabelece, no seu artigo 13.º, n.º 1, que o "direito internacional geral ou comum, recebido nos termos da presente Constituição, faz parte integrante da ordem jurídica angolana". O n.º 2 do mesmo artigo determina que os "tratados e acordos internacionais regularmente aprovados ou ratificados vigoram na ordem jurídica angolana após a sua publicação oficial e entrada em vigor na ordem jurídica internacional e enquanto vincularem internacionalmente o Estado angolano".

Ainda segundo o website institucional, "Angola assinou todas as principais Convenções de Direitos Humanos, a excepção da Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias". Tal constatação evidencia que, no plano normativo, Angola ratificou os principais instrumentos internacionais e regionais de protecção dos DH aos quais está vinculada[172]. Importa igualmente salientar que, à luz do ornamento jurídico angolano, os DH "são considerados matéria de segurança nacional, merecendo análise e avaliação periódicas nas reuniões do Conselho de Segurança nacional"[173].

---

[170] O ministério em referência constitui um órgão do Governo angolano, criado a 15 de janeiro de 1975 sob a designação de "Ministério da Justiça", então dirigida pelo ministro Diógenes Boavida. A sua actual denominação, "Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos", foi adoptada a 15 de outubro de 2012, refletindo a incorporação explícita da dimensão dos direitos humanos no âmbito das suas atribuições institucionais (informação disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Minist%C3%A9rio_da_Justi%C3%A7a_e_dos_Direitos_Humanos?utm_source=chatgpt.com consultada aos 04 de dezembro de 2025).

[171] Em 1992 foram assinados e ratificados por Angola alguns dos principais Tratados de Direitos Humanos. Em 2010, foi aprovada a Constituição, a mesma veio a alargar o leque dos direitos, liberdades e garantias fundamentais dos cidadãos. Neste momento, Angola assinou todas as principais Convenções de Direitos Humanos, a excepção da Convenção Internacional sobre a Protecção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros de suas Famílias. Consultado aos 12 de novembro de 2024, disponível em http://www.servicos.minjusdh.gov.ao/convencoes-e-tratados.

[172] No âmbito dos direitos fundamentais art.26.º da CRA consta o seguinte: 1. Os direitos fundamentais estabelecidos na presente Constituição não excluem quaisquer outros constantes das leis e regras aplicáveis de direito internacional. 2. Os preceitos constitucionais e legais relativos aos direitos fundamentais devem ser interpretados e integrados de harmonia com a Declaração Universal dos Direitos do Homem, a Carta Africana dos Direitos do Homem e dos Povos e os tratados internacionais sobre a matéria, ratificados pela república de Angola.

[173] Estratégia Nacional dos Direitos Humanos, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º100/20 de 14 de abril.

Entre as tarefas fundamentais do Estado angolano, elencadas no art.21.º da CRA, destaca-se o compromisso de "*d)* promover o bem-estar [...] elevação da qualidade de vida do povo angolano, designadamente dos grupos populacionais mais desfavorecidos", "*g)* promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito", "*h)* promover a igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação", "*k)* promover a igualdade entre o homem e a mulher". Como se pode observar a Carta Magna angolana consagra explicitamente a necessidade de melhorar as condições de vida dos grupos mais vulneráveis, assegurar a universalização do acesso ao ensino, de garantir a igualdade de oportunidades em todas as esferas sociais e de promover a igualdade de género. Ainda no domínio dos direitos fundamentais, o artigo 22º, ponto 1, estabelece que "todos gozam dos direitos, das liberdades e das garantias constitucionalmente consagradas". Já o artigo 23.º, relativo ao princípio da igualdade dispõe que

> Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissão.

Tendo em atenção esta breve descrição de alguns artigos da CRA torna-se evidente o compromisso – pelo menos no plano da narrativa normativa – do Estado angolano em consagrar um conjunto de direitos considerados fundamentais, visando assegurar a todos os cidadãos condições mínimas para uma vida digna. Neste quadro, o direito à educação, que constitui o foco do presente tópico, vem expresso no artigo 79.º, juntamente com outras áreas, como a cultura e o desporto. Neste artigo, o ponto 1. estabelece que o "Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares[174] na sua efectivação". Nos termos em que é descrito o presente artigo Costa (2019) considerou que

> o direito ao ensino aparece-nos [...] diluído no artigo 79.º, tratado a par da cultura e do desporto, não o expressando directamente como um direito subjetivo, mas como um benefício do Estado

[174] A intervenção de entidades privadas na oferta de serviços de educação e ensino foi analisada no tópico dedicado à Construção da Escola Pública de Massas, onde se destacou que muitas organizações escolares privadas, frequentemente apresentadas como alternativas ao sector público, tendem a contribuir para a reprodução de desigualdades e de práticas discriminatórias, na medida em que o acesso a estas instituições é condicionado pelos elevados custos de frequência.

para, logo a seguir, no artigo 80.º e 81.º, surgir inserido no pacote de tarefas para a realização do direito de protecção à infância e à juventude" (p.92)

Este autor sustenta que o estatuto atribuído ao direito à habitação – definido de forma clara e inequívoca no texto da Constituição – deveria igualmente ser conferido ao direito à educação, na medida em que este, enquanto direito fundamental "deverá estar intrinsecamente ligado à pessoa, ao ser humano. O homem deverá ser o sujeito do Direito. É ele que deve exercer e não ser um mero objecto" (Costa, 2019, p.92). A propósito, e retomando o pensamento de Santos (2014) compreende-se a pertinência da crítica: a "grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos. É objecto de discursos de direitos humanos" (introdução)[175]. Não obstante as reservas que possam ser levantadas, a consagração destes direitos na *Carta Magna* angolana constitui um sinal de que, pelo menos ao nível legal e da narrativa normativa, existe uma intenção do Estado em legislar estas matérias, conformando-as ao Direito Internacional.

De forma específica, o direito à educação encontra-se detalhadamente regulado na Lei n.º 17/2016 de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – que estabelece os princípios e as bases gerais do sistema de educação e ensino, bem como na Lei n.º 32/20 que, introduz algumas alterações à Lei anterior. Importa salientar que, em ambos os instrumentos legais, se confere particular relevância a princípios como a universalidade, a democraticidade, a gratuitidade, a obrigatoriedade e a necessidade de garantir padrões de qualidade na prestação dos serviços de educação quer por entes públicos, quer por privados – princípios estes já discutidos no capítulo anterior.

Os diplomas mencionados reafirmam ainda a língua portuguesa como língua de ensino, estabelecem o fomento da Língua Gestual Angolana para os cidadãos em condições de deficiência auditiva e reconhecem o ensino das línguas inglesa e francesa[176]. Para além destes diplomas legais, existe em Angola uma produção legislativa significativa especificamente orientada para a criação de condições de inclusão social e educativa das pessoas em razão de deficiência ou de outros condicionalismos. Essa legislação será analisada posteriormente, no capítulo dedicado às "Políticas Públicas de Educação Inclusiva em Angola[177]".

[175] No que respeita à realidade angolana, na sessão de abertura de um encontro de concertação social sobre os direitos humanos em Angola, promovido pela Ordem dos Advogados de Angola (OAA), o bastonário da instituição afirmou que "os direitos humanos no país estão distantes de um nível aceitável e desejável", sublinhando ainda que a sua defesa constitui uma tarefa árdua e nem sempre isenta de riscos (Consultado aos 14 de novembro de 2024, disponível em https://www.rtp.pt/noticias/mundo/direitos-humanos-em-angola-distantes-do-desejavel_n1568093).

[176] Importa sublinhar que a maior parte destes princípios foi discutida no tópico dedicado à Construção da Escola Pública de Massas em Angola, no primeiro capítulo deste trabalho de investigação.

[177] No tópico dedicado à análise da legislação sobre a educação inclusiva em Angola.

Em matéria de DH e EDH, a "Estratégia Nacional dos Direitos Humanos" (adiante referida como ENDH), aprovada pelo Decreto Presidencial n.°100/20 de 14 de abril, constitui referência incontornável no contexto angolano. Coordenada pelo Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, a ENDH prevê a sua implementação em estreita articulação com instituições públicas e com organizações da Sociedade Civil. Entre os vários objectivos, a ENDH visa: "*a)* garantir o gozo efectivo dos Direitos Humanos em Angola para todas as pessoas, em condições de igualdade e sem nenhum tipo de discriminação; *b)* garantir a efectiva participação da Sociedade Civil na gestão e implementação dos Direitos Humanos" (República de Angola, 2020, p.2517).

Desta feita, reconhecendo os sérios desafios que o país tem pela frente para a "concretização dos direitos económicos, sociais e culturais, incluindo o direito à saúde, à educação", entre outros, o Estado angolano comprometeu-se, através desta estratégia, concretizar, até ao fim da legislatura 2017-2022, um conjunto de acções prioritárias. Entre elas destacam-se: "*a)* promover a Educação em Direitos Humanos, envolvendo as instituições de ensino públicas e privadas; *d)* reforçar o investimento conducente ao acesso à saúde, educação, acesso à terra e à habitação, sobretudo nas zonas rurais" (República de Angola, 2020, p.2525)[178].

No seguimento destas orientações, Angola assumiu o compromisso de "avançar nos Direitos Humanos de acesso à educação, direito à saúde, direito da pessoa com deficiência, direito da criança, direito da mulher e combate à violência baseada no género" (República de Angola, 2020, p.252). No âmbito específico da promoção da cultura da igualdade, ponto 7.1 da ENDH reforça-se que,

> é crucial que, no exercício do Princípio da Maioridade em Direitos Humanos, os angolanos consigam[179] garantir a igualdade de tratamento e de oportunidade a todos os cidadãos e

[178] Para além destes objectivos, perspectivou-se igualmente *b)* reforçar o diálogo com a sociedade civil para uma cidadania activa e participativa, numa relação de parceria com o Estado; *c)* melhorar a relação entre os órgãos responsáveis pela administração da justiça e aplicação da lei com os cidadãos; *e)* anular os mecanismos administrativos que limitam ou impedem o exercício do direito à manifestação, associação e liberdade de imprensa; f) melhorar o aceso à informação e à justiça; *g)* promover a igualdade de gênero. Assim tendo em atenção estas intenções foram estabelecidos 256 Comitês Locais de Direitos Humanos, distribuídos por 18 províncias, 164 municípios e 74 comunas. Esses comités atuam como estruturas intersectoriais que envolvem entidades públicas, sociedade civil, autoridades religiosas e tradicionais, com o objectivo de monitorar, promover e defender os direitos humanos a nível local (informação disponível em https://www.africa-press.net/angola/all-news/expert-highlights-the-importance-of-human-rights-committees?utm_source=chatgpt.com consultada aos 06 de junho de 2025); foram introduzidos em dois cursos de formação de professores nos ISCEDs matérias relacionadas aos direitos humanos. Além destas acções realizaram-se debates públicos e conferências para a promover a conscientização sobre os direitos humanos entre a população. Igualmente foram formados, entre 9 e 15 de abril de 2025, 29 formadores angolanos e 2 formadoras da DGPJ (https://www.africa-press.net/angola/all-news/expert-highlights-the-importance-of-human-rights-committees?utm_source=chatgpt.com consultado aos 06 de junho de 2025). Em sentido oposto, o nosso conhecimento de terreno permite-nos afirmar que, os mecanismos administrativos que limitam ou impedem o exercício do direito à manifestação, associação e liberdade de imprensa estão ainda aquém da realidade; o aceso à informação e à justiça ainda deixam muito desejar e as desigualdades de género ainda persistem.

[179] É importante referir que neste decreto-lei afirma-se que os "angolanos consigam garantir a igualdade de tratamento e de oportunidade a todos os cidadãos e instituições", mas em primeira instância isto é uma responsabilidade do Estado. Na medida em que, a este incumbe a responsabilidade de elaborar as políticas, mas simultaneamente criar condições para a sua concretização.

> instituições, bem como a necessária implementação em todas as esferas da acção pública, que se deve concretizar nas políticas de justiça social, ou seja, é necessário trabalhar para que todas as pessoas tenham a oportunidade de desfrutar dos benefícios sociais e económicos que o país dispõe (República de Angola, 2020, p.2526)[180].

Deste excerto, parece depreender-se que o Governo angolano ambiciona uma mobilização nacional; contudo, tal mobilização dificilmente se concretizará sem que ocorra uma verdadeira apropriação das orientações políticas pelos actores no terreno. A este propósito Casa-Nova (2011) sublinha que a efetivação de uma política requer a consideração de três dimensões: a elaboração normativa, a criação de condições para a implementação do normativo e a apropriação do normativo pelos actores no terreno para que o mesmo se corporize nas práticas concretas. A relevância desta apropriação é igualmente salientada por Mugambi (2017), ao referir a importância de "ajudar os professores a compreender o seu papel na educação inclusiva" (p.95), estimulando-os a encarar a diversidade como "uma oportunidade e não um problema" (p.95). Assim, sem a internalização do normativo pelos profissionais[181] que intervêm no quotidiano das escolas, qualquer tentativa de mobilização nacional permanecerá limitada ao plano discursivo, sem efeitos estruturantes na realidade educativa.

Deste modo, no âmbito da implementação do princípio da maioridade em DH[182] inscrito na ENDH, preconiza-se igualmente:

> *f)* implementar medidas adequadas de forma concertada, que contribuam para eliminar práticas discriminatórias em todos os âmbitos sociais, permitindo o gozo efectivo do direito a igualdade;
> *g)* criar medidas para transformação cultural dos estereótipos, atitudes e condutas discriminatórias, quer do ponto de vista de condutas pessoais, como de procedimentos institucionais (República de Angola, 2020, p.2526).

[180] Estratégia Nacional dos Direitos Humanos (ENDH) aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 100/20 de 14 de abril.
[181] Relativamente a este aspecto, Lloyd (2000) já havia salientado a necessidade de os professores compreenderem a natureza do desafio que a inclusão coloca e reconhecerem que "têm o poder, e na verdade a responsabilidade, de atuar como agentes de mudanças na educação e na sociedade" (p.147). Esta perspectiva destaca o papel do professor não apenas como mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas como sujeito político e ético, cuja acção quotidiana pode reforçar lógicas de exclusão ou, pelo contrário, impulsionar transformações estruturais rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva.
[182] A conquista da Maioridade em Direitos Humanos é o principal desafio desta Estratégia. A efectivação deste princípio, de elevado alcance político e social, é o eixo principal da ENDH, constituindo o aspecto mais inovador da referida estratégia. Trata-se do princípio âncora que motivou e determinou a sua formulação e proposta de aprovação (Estratégia Nacional dos Direitos Humanos (ENDH) aprovada pelo Decreto Presidencial n.º 100/20 de 14 de abril).

Assume-se aqui a prevalência ainda de uma cultura organizacional que ainda favorece práticas discriminatórias. Nesta perspectiva, o documento reforça que, para que o princípio anteriormente referido se desenvolva de maneira sustentável, "torna-se necessário implementar estratégias de cultura e educação em DH, orientadas ao reconhecimento dos valores da igualdade, a não discriminação, a tolerância política, quer no âmbito familiar, profissional, académico como no associativo" (República de Angola, 2020, p.2527). Para tal, defendem-se, entre outras acções[183], as seguintes: elaborar material didáctico e pedagógico sobre a igualdade e a não discriminação; criar incentivos para promoção da investigação em DH para desenvolver material didáctico nas comunidades académicas; aprovar e implementar a Estratégia nacional de Educação em DH; elaborar e implementar um programa de formação de especialistas em DH e elaborar e implementar um Programa de Formação/Capacitação em DH para os órgãos que intervêm na aplicação da lei e do direito (ENDH, 2020).

À semelhança do já referido, o conteúdo *de per si* destes objectivos revela uma certa vontade dos decisores políticos em concretizar o direito à educação e de fomentar a implementação da EDH no sistema educativo angolano. Contudo, tais intenções não devem negligenciar aspectos considerados fulcrais nestes processos, como a formação e capacitação dos agentes de educação e ensino e de outros actores que intervêm, directa ou indirectamente, na proteção e promoção dos DH; a necessidade de produzir materiais pedagógicos adequados; o incentivo à investigação científica virada aos DH; e, sobretudo, a relevância de não apenas aprovar, como também implementar efectivamente a "Estratégia Nacional de Educação em Direitos Humanos". Todavia a realidade empírica evidencia discrepâncias entre os enunciados e a sua materialização. Entre essas discrepâncias destacam-se o facto de a unidade curricular relacionada à EDH ser lecionada apenas em dois cursos de licenciatura em educação; a insignificante produção de materiais de apoio para este fim; e a escassa produção científica no campo.

Em função do descrito, importa sublinhar que parte dos objectivos delineados na presente estratégia tinham sido projectados para estar concretizados antes do fim da legislatura concluída com a realização das eleições gerais de 2022. A estagnação deste processo torna-se evidente na não aprovação do "Plano/Política Nacional de Educação em Direitos Humanos (2024-2027), o qual, segundo o órgão

[183] *b)* implementar projectos pedagógicos transversais em todos os estabelecimentos de ensino educativos do País, em matéria de educação ambiental, cultura democrática, paz e reconciliação e cidadania, etc.; *c)* Criar um Fundo para apoiar os Projectos de Educação e Cultura do Direitos Humanos; *d)* Elaborar um instrumento vinculante para inclusão de Planos de Formação em estreita colaboração com o sector privado; *f)* Promover redes de formação e espaços académicos e comunitários para a protecção da diversidade étnica e política; g) Investigar e documentar práticas exitosas em matéria de cultura e educação em Direitos Humanos, cultura democrática, cultura de cidadania, de paz e de legalidade; *h)* Articular os Planos e Projectos de Formação a formadores de cultura e educação em Direitos Humanos, com Planos Curriculares convencionais, em parceria com os departamentos Ministeriais responsáveis pelos Sectores da Educação e do Ensino Superior; *k)* Implementar os Protocolos de Cooperação assinados com as Universidades Privadas, para ensino e promoção dos Direitos Humanos; *n)* Articular e apoiar as organizações da Sociedade Civil nos actos de formação em curso; *o)* Formar especialistas em Direitos Humanos, a nível nacional e local (Estratégia Nacional dos Direitos Humanos (ENDH) aprovada pelo Decreto Presidencial n.° 100/20 de 14 de abril).

ministerial que tutela os DH em Angola, "constitui uma das principais acções da ENDH" (República de Angola, 2024, p. 3)[184]. Quando aprovado, este Plano/Política corporizará a "Política Nacional de Educação em Direitos Humanos", estruturada em seis partes: a primeira abordará os aspectos centrais do Programa Mundial das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos; a segunda fornecerá uma breve análise do contexto político, económico e social do país; a terceira parte gravitará em torno dos objectivos gerais e as metas da estratégia; em quarto lugar serão apresentadas as orientações estratégicas da EDH em outros sectores, tais como o sector judicial, forças de segurança, sector da saúde e função pública; posteriormente serão desenvolvidas as orientações estratégicas no que respeita à educação não formal. Os últimos parágrafos são dedicados a aspectos fundamentais visando a aplicação da estratégia, incluindo a coordenação, divulgação e avaliação da mesma (República de Angola, 2024).

Neste sentido, no âmbito da efectivação da educação em DH no ensino primário e secundário, preconiza-se a priorização de cinco áreas fundamentais, designadamente: *a)* políticas educativas; *b)* aplicação de políticas; *c)* ambiente de aprendizagem; *d)* o ensino e aprendizagem com base em direitos e *e)* formação e aperfeiçoamento do pessoal docente e sua capacitação para facilitar a aprendizagem. Quanto ao ensino superior, a integração da EDH está perspectivada mediante as seguintes acções: *a)* políticas e medidas de aplicação conexas; *b)* processos e instrumentos de ensino e aprendizagem[185]; *c)* investigar em DH; *d)* ambiente de aprendizagem; e *e)* educação e aperfeiçoamento profissional do pessoal docente do ensino superior. Relativamente aos funcionários públicos, forças policiais e pessoal militar, foram igualmente

[184] Sobre o assunto, em declarações a DW Ângelo Kapwapcha em nome da sociedade civil considerou que introduzir o ensino dos DH nas escolas seria uma maneira de ajudar o próprio Estado a difundir a aprendizagem da cidadania, acrescentou ainda que há pessoas escolarizadas, até mesmo universitários, que têm um conhecimento limitado sobre DH, também porque não se aprende o tema nas escolas (disponível em https://www.dw.com/pt-002/sociedade-civil-prop%C3%B5e-ensino-dos-direitos-humanos-nas-escolas-angolanas/a-18139408). A Secretária de Estado dos Direitos Humanos e Cidadania, Ana Celeste Januário em entrevista ao Jornal de Angola a 11 de dezembro de 2017 afirmou que "o principal problema dos direitos no país é a educação, ainda temos uma grande franja da população que não conhece os seus direitos e deveres e por isso facilmente há arbitrariedades ou violações. Estamos apostados na educação para uma cultura dos direitos humanos, através da Estratégia Nacional para os Direitos Humanos, que prevê educar os cidadãos, desde jovens, a conviverem na diferença, a não estigmatizarem nem discriminarem o outro e a não desenvolverem atitudes de superioridade ou inferioridade que possam comprometer o seu futuro" (disponível em serviços.minjusdh.gov.ao/noticias/255/). O então Ministro da Justiça e dos Direitos Humanos de Angola, Rui Jorge Carneiro Mangueira, afirmou, em declarações à ONU News, em fevereiro de 2018, que "a transversalidade dos direitos passa, necessariamente, pela introdução dos direitos humanos no currículo escolar e pelo alargamento das redes de formação a todos os sistemas formais e informais de educação". Segundo o governante, a aprovação da Estratégia Nacional para a Educação em Matéria de Direitos Humanos visa introduzir estes conteúdos nos currículos das escolas e das universidades, com o objetivo de expandir uma cultura de direitos humanos no país (consultado aos 15 de novembro de 2024, disponível em news.un.org/pt/áudio/2017/02/1199021).

[185] Relativamente a este aspeto, a unidade curricular *Educação para os Direitos Humanos* encontra-se já integrada nos cursos de licenciatura em Ensino Primário e em Educação de Infância do ISCED da Huíla. Se, por um lado, este facto constitui um avanço significativo no processo de implementação da Educação em Direitos Humanos (EDH) em Angola, por outro lado, a sua circunscrição a apenas dois cursos limita a abrangência e a disseminação destas matérias. Com efeito, trata-se de licenciaturas cujo perfil de saída se orienta exclusivamente para a docência nos níveis de ensino pré-escolar e primário — abrangendo crianças desde os primeiros meses de vida até ao 6.º ano de escolaridade —, ficando excluídos os licenciados de outras áreas do conhecimento, que igualmente poderão exercer funções educativas e formativas. Situação semelhante verifica-se com a unidade curricular *Necessidades Educativas Especiais e Inclusão*, igualmente restrita a estes dois cursos. De acordo com os respetivos Projetos Pedagógicos, estas formações foram concebidas com base no modelo definido pelo Decreto Presidencial n.º 193/18, de 3 de agosto, bem como nas demais normas reguladoras do subsistema do ensino superior, nomeadamente o Decreto Presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro, que estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário, e o Decreto Presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro, que aprova o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente (PNFGPD).

delineadas acções estruturantes, nomeadamente: *a)* políticas de formação e políticas conexas; *b)* processos e instrumentos de formação e *c)* ambiente de aprendizagem e trabalho (República de Angola, 2024, p. 8).

Como se pode constatar, a futura Política Nacional de Educação em Direitos Humanos configura-se como uma medida governativa ambiciosa e abrangente, pelo menos no plano normativo. A sua amplitude decorre do facto de inscrever acções que envolvem a participação directa do sector da educação – desde a educação primária à superior – reconhecido como espaço privilegiado para a efectiva disseminação estruturada dos DH, e simultaneamente mobilizar profissionais de outras instituições que intervêm na garantia e proteção dos DH, como funcionários públicos, forças policiais e pessoal militar. Trata-se, portanto, de uma abordagem holística que procura articular os diferentes níveis e actores do Estado numa estratégia coerente de educação para os DH.

Assim, consideramos oportuno referir que no domínio do direito à educação, Katarina Tomasevski, primeira relatora especial da ONU de 1998 a 2004 deixou um grande legado nestas matérias desenvolvendo quatro conceitos. Na sua perspectiva, a educação deveria ser *disponível* – para o efeito deveria ser gratuita e paga pelo governo; deve haver infraestruturas adequadas, incluindo docentes com formação; *acessível* - o sistema educativo não deve ser discriminatório, mas acessível a todos e todas, onde são levadas a cabo acções positivas para incluir as pessoas marginalizadas; *aceitável* – porque o conteúdo da educação deve ser relevante, não discriminatório e culturalmente apropriado, estando a qualidade garantida e *adaptável* – na medida em que a educação evolui com as necessidades da sociedade e o sistema pode ser adaptado aos contextos locais (Conselho da Europa, 2016).Estes quatro pilares constituem, ainda hoje, um quadro analítico robusto para avaliar até que ponto um Estado garante, de facto, o direito à educação.

Desta feita, e considerando a discussão anteriormente desenvolvida, no caso da educação em Angola, as dimensões da disponibilidade e a acessibilidade continuam a ser profundamente desafiadoras. Com efeito, apesar dos avanços registados – expressos no aumento significativo do número de alunos matriculados, na expansão da rede escolar, na construção de novas infraestruturas e no recrutamento contínuo de professores com formação pedagógica – subsiste ainda um contingente considerável de crianças em idade de escolaridade obrigatória que permanece fora do sistema de ensino[186]. Para muitas

[186] A este respeito, na Mensagem sobre o Estado da Nação de 2024, o Presidente da República de Angola, João Lourenço, sublinhou, entre outros aspetos, a magnitude dos desafios ainda existentes no sector educativo, destacando "a necessidade de aumentar o acesso à educação, reduzir a sobrelotação das salas de aula, construir mais infraestruturas e melhorar a qualidade e a modernização do ensino" (República de Angola, 2024).

famílias, sobretudo das classes mais vulneráveis, as condições de escolarização disponíveis no sistema público são tão precárias que acabam por ser constrangidas a recorrer ao ensino privado[187], consentindo por isso sacrifícios financeiros por considerar fundamental a escolarização. Deste modo, alguns alunos ainda realizam a sua escolarização de baixo da copa de árvores, em escolas sem água potável, sem energia elétrica e outros requisitos básicos indispensáveis[188] para uma escolarização condigna e adequada. Continua a registar-se um elevado número de alunos por professor e muitos destes não possuem formação específica para o magistério. No que respeita às dimensões da aceitabilidade e da adaptabilidade, o currículo nacional apenas começou a incorporar, de forma explicita, a necessidade de articulação entre saberes locais e os saberes abstractos com a aprovação da Lei nº 32/20 de 12 de agosto. Esta alteração normativa reconhece que o conhecimento académico apenas se torna realmente significativo quando dialoga com os contextos socioculturais concretos dos alunos, valorizando práticas, línguas, modos de vida e epistemologias locais. Trata-se de um passo importante no sentido de tornar a educação mais relevante, inclusiva e adaptada às realidades angolanas – ainda que a implementação desta orientação continue a enfrentar constrangimentos materiais, formativos e institucionais. Esta realidade,

> implica uma visão do mundo que, indo para além do imediatamente visível, está enformada e informada por valores morais que pensam a humanidade como um processo em permanente (re)construção e a escola pública como uma instituição privilegiada para potenciar a reflexão sobre o conhecimento e a aprendizagem deste como um poder (Casa-Nova, 2018, p.92).

No entanto, considerando que um número significativo de professores não possui formação específica para trabalhar com a diversidade de alunos, grande parte do currículo tende a assumir a forma de um *currículo pronto a vestir de tamanho único*, na expressão de Formosinho (1992). A este propósito, Lloyd (2000), interpretando o pensamento de Skrtic (1995), já havia alertado que "sob a fórmula da escola eficaz, muitas escolas regressaram às práticas do século XIX de uniformização do ensino curricular e, por isso, ignoram as diferenças individuais" (p.140). Tal observação evidência que, apesar dos avanços legislativos e do discursivo oficial em torno da inclusão, persistem práticas que reforçam a homogeneização, dificultando a construção de respostas educativas sensíveis às especificidades e ritmos

[187] Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º37/23 de 9 de fevereiro, aprova o Regime Jurídico das Instituições Privadas e Público-Privadas de Educação Pré-Escolar e de Ensino Primário e Secundário. Revoga toda a legislação que contrarie o disposto no presente Diploma, designadamente o Decreto Presidencial n.º 207/11, de 2 de agosto.

[188] (casas de banhos equipadas para determinadas especificidades de alunos, rampas, escassez de material didático genérico e específico, computadores para fins pedagógicos, campos polivalentes para prática do desporto escolar, carteiras, entre outros).

de aprendizagem de cada aluno. Outro constrangimento neste domínio é a escassez de profissionais com formação específica em educação inclusiva, o que representa um dos principais entraves à permanência e ao sucesso escolar dos alunos público-alvo desta reforma educativa. A insuficiência de quadros qualificados, associada às fragilidades organizacionais das escolas, acaba por privar um número considerável de crianças e jovens do usufruto pleno do direito à educação, tal como consagrado na legislação nacional e internacional.

Portanto, no que se refere ao direito à educação e a educação em direitos humanos em Angola – do plano normativo à prática concreta –, infere-se que, não obstante as conquistas alcançadas no que respeita à produção legislativa, à criação de algumas condições em termos de infraestruturas escolares e de recursos humanos, bem como à elaboração de programas e planos destinados ao fomento dos DH e da EDH, subsiste um reconhecimento generalizado, tanto por parte dos actores estatais, como da sociedade civil, de que ainda há um caminho longo e exigente a percorrer para a sua efectiva materialização.

2.3. Meandros da Educação Inclusiva

> Inclusão e participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos Humanos. No campo da educação, estas concepções refletem-se no desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma [verdadeira] igualdade de oportunidades (UNESCO, 1994, p. 11).

Desde a sua emergência até aos nossos dias, a educação formal tem sido alvo de profundas transformações e sucessivas reformas[189]. Esta dinâmica é transversal a praticamente todos os países e, consequentemente, a todos os sistemas educativos. Muitas destas reformas foram – e continuam a ser – impulsionadas e disseminadas por agências internacionais e regionais, como são exemplos as agências da ONU, o Banco Mundial, a União Europeia, a União Africana, a SADC, entre outras, bem como diversas comunidades epistémicas que produzem conhecimento especializado sobre o campo educativo, como será aprofundado no capítulo seguinte.

[189] Face ao conteúdo do decreto-lei que aprova a educação inclusiva em Angola, deduz-se que não se perspectvam alterações não significas, mas sim significativas e estruturais, não obstante a prática revelar-se muito aquém.

Apesar de o direito à educação constar explicitamente no artigo 26.º (*Todas pessoas têm direito à educação*...) da DUDH, embora se tenha registado um avanço significativo no acesso escolar, milhões de crianças e jovens continuam fora da escola[190]. Neste sentido, a necessidade de construção de uma educação inclusiva tem vindo a ser considerada uma das mais profundas reformas dos sistemas educativos contemporâneos (Ainscow, 2009)[191], na medida em que expõe o fosso ainda existente entre o plano normativo e a efectiva concretização do direito à educação. A este respeito Rodrigues (2015) afirma que a "Inclusão é um DH emergente que, à semelhança de muitos outros direitos emergentes, precisa de ser assegurada como meio para alcançar outros direitos", constituindo-se simultaneamente como factor indispensável para que "todos os cidadãos tenham uma vida digna e que valha a pena ser vivida" (p.16).

A educação inclusiva, a par de outros grandes desafios educativos contemporâneos, destaca-se hoje como um dos temas mais debatidos na agenda internacional. Tal decorre da crescente consciência de que *ninguém deve ser deixado para trás* e de que a *escolarização de todo o aluno deve necessariamente importar a todos os agentes de educação e ensino*. Contudo, o percurso desta discussão – atendendo às múltiplas partes interessadas e à diversidade de recursos materiais, humanos e simbólicos necessários à sua concretização – tem sido marcado por controvérsias, tensões e disputas conceptuais e políticas.

2.3.1. Controvérsias acerca do conceito de educação inclusiva

Quando se propõe abordar a educação inclusiva, torna-se evidente, em grande parte da literatura especializada, uma preocupação recorrente com a variedade de conceitos e expressões (Lloyd, 2000) que normalmente são utilizados neste campo do conhecimento. Sobre este aspecto, Correia (2003) observa que a "discussão dos conceitos de inclusão, de educação especial[192], de necessidade educativa

[190] Os dados registados em 2018 mostram que 258 milhões de crianças permanecem fora da escola e mais de 617 milões de crianças e adolescentes ficam aquém dos níveis mínimos de proficiência em leitura e matemática (Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo Aluno Importa – Cali, 2019).

[191] A este respeito, este autor referiu que "o maior desafio do sistema escolar em todo o mundo é o da inclusão educacional (p.11).

[192] Sobre o assunto, Jiménez (1997) considerou que "o termo educação especial tem sido tradicionalmente utilizado para designar um tipo de educação diferente da praticada no ensino regular e que se desenrolaria paralelamente a esta, sendo a criança a quem era diagnosticada uma deficiência, incapacidade ou diminuição, segregada para uma unidade ou centro específico" (p.9). Mais adiante referiu que "a educação especial era dirigida a um tipo de alunos possuidores de algum défice ou *handicap* que os apresentava como diferentes dos restantes alunos considerados normais". Correia (2003), por sua vez considera que a educação especial "deve ser entendida como um sistema de apoio providenciado no sentido de responder às necessidades individuais dos alunos (p.74). De acordo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, Lei nº17/16 de 07 de outubro de 2016, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino, "a educação especial é uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas de ensino e é destinada aos indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados, visando a sua integração sócio-educativa. Ainda a este propósito Correia (2008) considerou que "a educação especial e a inclusão constituem-se assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado para não só assegurarem os direitos fundamentais dos alunos com NEE, mas também para lhes facilitarem as aprendizagens que um dia os conduzirão a uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente (p.19); talvez se justifique o título que atribui à um dos livros que organizou em 2003, "Educação Especial e Inclusão

especiais[193], de diferenciação curricular, de individualização do ensino [...] não tem passado do processamento da palavra, numa retórica passiva, dando assim azo às mais variadas interpretações" (p.14). Anos mais tarde, o mesmo autor, reiterando o carácter essencialmente retórico frequentemente atribuído ao conceito de inclusão, sublinhou que este tem sido "alvo de equívocos constantes [...], tem sido muito maltratado, incompreendido, mutilado de tal forma, [...] que no fim das contas, quem acaba por pagar a factura é um elevado número de crianças e adolescentes com NEE" (Correia, 2008, pp.17-18). Na mesma perspectiva Rodrigues (2003) refere que o "termo inclusão tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação etc. (p.300). Ainscow (2009) acrescenta que parte substancial da "confusão existente nesta área é pelo menos em parte devida, internacionalmente, ao fato de que a ideia de inclusão pode ser definida de várias maneiras [...] não há uma perspectiva de inclusão em um único país ou escola" (p. 14). Perante esta pluralidade conceptual, Mugambi (2017) defende a necessidade de "construção de consensos em torno dos conceitos de educação inclusiva e de equidade" (p.95), sublinhado a urgência de clarificar noções fundamentais que sustentam a acção educativa. Tal clarificação é crucial para evitar que persistam ambiguidades conceptuais que comprometem a coerência das práticas e das políticas de inclusão.

Em Angola, o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE), atendendo ao alargamento excessivo do público-alvo da educação especial decorrente da adopção do conceito de «necessidades educativas especiais», e, considerando que o país é signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência desde 2014, optou por centrar a sua atenção no atendimento aos alunos com deficiência, entendendo-os como os principais destinatários da educação inclusiva (República de Angola, 2017). Como se pode verificar nas referências anteriormente apresentadas, o campo da educação inclusiva permanece marcado por uma pluralidade de concepções, frequentemente divergentes. Todavia, em

– Quem disser que uma sobrevive sem outra não está no seu perfeito juízo". Percebe-se em todas estas perspectivas que o maior foco é direcionado às pessoas com deficiência e àquelas categorizadas como tendo necessidades educativas especiais, onde também são incluídas por alguns autores as pessoas com deficiência.

[193] Quanto a este termo, considerado como sendo de autoria de Warnock, por meio do seu destacado e conhecido "Relatório Warnock" de 1978, é também uma das expressões mais referenciadas quando se aborda a educação inclusiva. Assim, Ainscow et al (1997) refere que "as necessidades educativas especiais são especiais na medida em que nos proporcionam uma compreensão de possibilidades de aperfeiçoamento que, de outra forma, poderiam passar despercebidas. Correia (2003) por sua vez advoga que "os alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional" (pp.17-18). A este respeito Booth e Ainscow (2002) no Index para a Inclusão consideraram que "a ideia de que as dificuldades de aprendizagem se podem resolver identificando algumas crianças como tendo necessidades educativas especiais apresenta limitações consideráveis e confere um rótulo que pode conduzir a uma diminuição das expectativas. Desvia a atenção das dificuldades dos alunos que não têm esse rótulo, mas que também as podem ter, e não revela, como suas causas, factores ligados às relações pessoais, às culturas, às estratégias de ensino e de aprendizagem, assim como à organização e política da escola. Na mesma perspectiva Rodrigues (2003) refere que "a designação de necessidades educativas especiais" [...] foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo defectológico. Procurou [...] retirar um estigma de deficiência, mas não deixou de rotular os alunos identificados como tendo dificuldades" (p.93). O mesmo autor, apegando-se na tese segundo a qual "os critérios de categorização sempre evidenciarem factores sociopolíticos (p.93)" chama atenção para o facto de que "o termo NEE não está isento de considerações sociopolíticas, tendo sido usado, tal como a deficiência, como um instrumento de rotulação" (p.93).

grande parte da literatura verifica-se uma tendência recorrente de associar educação inclusiva à educação especial. Esta situação se justifica, porque historicamente a "educação inclusiva emergiu [...] no centro das preocupações da educação especial e de seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência" (Ainscow & Ferreira, 2003, p.104), ou, como refere a Direção-Geral do Desenvolvimento Curricular (2011), com a "educação dos alunos com necessidades educativas especiais, grupo tradicional vulnerável à exclusão e ao insucesso" (p.5). Nesta ordem de ideias, Rodrigues (2003) reforça que a "escola não é, pela sua história, valores e práticas, uma estrutura inclusiva e ela mesma foi criadora da exclusão" (p.92). Tal constatação remete para o elitismo que marcou a génese da própria escolarização moderna, cuja organização, currículos e normas contribuíram para a construção de categorias de "normalidade" e de "desvio". Consequentemente, a pessoa em condição de deficiência foi – e em muitos contextos continua a ser – perspectivada a partir de uma lógica deficitária, sendo rotulada como a "diferente" entre os demais, o que reforça processos de estigmatização e de exclusão educativa.

2.3.2. Deficiência/Diferença

Tendo em atenção os condicionalismos históricos – nomeadamente os processos de rotulagem e estigmatização de que as pessoas em condições de deficiência foram e continuam a ser alvo – consideramos pertinente introduzir, neste tópico, uma breve discussão sobre a deficiência e diferença. Esta opção encontra fundamento na perspectiva de Stoer e Magalhães (2005), para os quais o corpo constitui simultaneamente um lugar de exclusão e de inclusão social, sendo que a "comunicação que veicula aproxima ou afasta as pessoas de determinadas realidades sociais" (p.74). Na verdade, as pessoas em condição de deficiência, em função de comportamentos ou expressões corporais que, por vezes, se manifestam voluntária ou involuntariamente, têm sido alvo de diversas formas de ostracismo social. Como consequência de processos de categorização e valorização desigual, multiplicam-se os estereótipos que procuram definir – quase sempre de forma depreciativa – não apenas quem estas pessoas são, mas também o que supostamente são capazes ou incapazes de aprender. A este respeito, Jiménez (1997) assinala que,

> A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã [...] De tal maneira que o normal e o não normal não se encontram dentro da pessoa, mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa (Jiménez, 1997, p.27).

O que entendemos por normal e anormal resulta, em grande medida, de construções sociais. Acerca desta realidade Rodrigues (2003) observa a dificuldade em "traçar uma fronteira clara entre deficiência e normalidade" (p.305), uma vez que, apesar do contributo da Classificação Internacional de Funcionalidades, Incapacidade e Saúde (CIF)[194], determinadas condições classificadas como sendo de deficiência podem ser percepcionadas de maneira diferente nos mais variados contextos sociais e culturais. Stoer e Magalhães (2005, p.69), apoiados na definição de Who (2001) sublinham que a deficiência "é uma alteração nas funções e estruturas do corpo, ainda que encarada na relação que essas funções ou estruturas do corpo estabelecem com as actividades e com a participação social". Estes autores chamam ainda atenção para um paradoxo intrigante: "essa visibilidade da deficiência proporciona um imediatismo de identificação que contrasta com a invisibilidade social que as pessoas em condições de deficiência têm tido" (p.78). Mais adiante estes autores acrescentam que as "marcas da deficiência encontram-se presentes no corpo. É o corpo que, pela sua imobilidade, tipo de mobilidade, assimetria, rigidez, tremor, controlo, descontrolo, integridade, amputação, forma, expressão não-verbal, etc anuncia o que podíamos designar como uma deficiência" (Stoer & Magalhães, 2005, p.78)[195]. A este respeito, Rodrigues (2017) afirma que a condição de deficiência assume uma "função profética em relação à inclusão [...], porque anuncia a diversidade visível da nossa escola e que, por ser visível, torna-se impossível ser ignorada" (p.292). Tal visibilidade, contudo, apenas adquire sentido porque a deficiência continua a ser percepcionada como "uma diferença natural transformada pelas sociedades em desigualdade social", como refere Casa-Nova, (2013, p.145). importa, contudo, lembrar que, no interior das escolas, os alunos em condição de deficiência não são os únicos que divergem da norma escolar dominante. Como observa Rodrigues (2003), "muitos outros alunos sem condição de deficiência identificada não aprendem se não tiverem uma atenção particular ao seu processo de aprendizagem" (p.305). Assim, é fundamental enfatizar que,

> a diferença não é estruturalmente dicotómica – isto é, não existe um critério generalizado e objectivo que permita classificar alguém como diferente. A diferença é, antes de mais nada, uma construção social e histórica culturalmente situada [...] classificar alguém como diferente parte

[194] A CIF tem como objectivo geral proporcionar uma linguagem unificada e padronizada assim como uma estrutura de trabalho para a descrição da saúde e de estados relacionados com a saúde (OMS, 2003, p. 5).

[195] Estes dois autores consideram que "a exclusão de pessoas com condições de deficiência radica em três razões principais. Em primeiro lugar, por se considerar que a deficiência é uma condição imutável e uma «tragédia pessoal» que não é possível melhorar [...] Em segundo lugar, radica no facto de não se reconhecer às pessoas com deficiência autonomia e cidadania [...] A terceira razão para a exclusão de pessoas com condição de deficiência relaciona-se com atitudes em que se encaram as pessoas com condição de deficiência como improdutivas e permanentemente devedoras à sociedade" (Stoer & Magalhães, 2005, pp. 78-79).

> do princípio de que o classificador considera existir outra categoria – que é a de normal na que ele naturalmente se insere (p.305).

A este propósito Casa-Nova (2009) referiu que

> *a diferença, qualquer diferença, só existe em relação e por comparação* e a regularidade consiste em comparar por relação a uma norma em que tudo o que foge a essa norma passa a ser classificado como anormal no sentido negativo e não como algo que difere do que acontece com regularidade" (p.207).

Sendo na perspectiva da autora aqui onde "reside o problema: *nesta anormalidade entendida não como o que difere da norma mas como o que fere a norma*" (p.207). Mais adiante Casa-Nova (2009) argumenta que,

> Todas as culturas constroem categorias para conhecer, classificar e pensar o 'Outro'. Não é aqui que reside o problema. O problema reside na construção de categorias para inferiorizar esse Outro. *Quando o Outro interioriza a norma que o inferioriza, acaba por se percepcionar como inferior, o que leva a que viva efectivamente como insulto o que o 'Outro', que se pensa como superior, usa como forma de o inferiorizar* (p.208).

Desta feita, não perspectivamos que sejam eliminadas as diferenças, mas que a sua existência seja reconhecida e aceite como "diferentes modos de ser dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas capacidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades de vida normal", tal como advogou Jiménez, (1997, p.28). Compreender e viver a diferença pode reduzir receios e, consequentemente, diminuir resistências.

Nesta perspectiva, quando se fala de educação inclusiva, a pretensão "não é para exterminar as diferenças: é para as manter vivas e ativas porque a inclusão nos ensina que aprender respeitando e valorizando as diferenças de cada um resulta numa melhoria da educação para todos", como sublinha Rodrigues (2013, p.58). De facto, toda a comunidade educativa é marcada pela diferença – alunos, professores, gestores escolares, trabalhadores administrativos, pais e encarregados de educação – e não

apenas os alunos rotulados ou categorizados[196]. São diferentes que trabalham com diferentes, e, como já referia Formosinho (1992), é natural que certas diferenças sejam mais visíveis do que outras, não porque umas sejam mais relevantes, mas porque resultam de características que socialmente se tornam mais perceptíveis. Nesta linha, é pertinente considerar o ponto de vista de Rodrigues (2003): "a EI dirige-se assim aos diferentes, isto é [...] a todos os alunos. E é ministrada por diferentes, isto é, por todos os professores diferentes (p.306). Por isso, corroboramos com Ainscow e Ferreira (2003) quando afirmam que "considerar a educação inclusiva um movimento que luta e defende principalmente [pelos] direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes" (p.114).

Hoje, o grau de consenso sobre a necessidade de não se reduzir a educação inclusiva ao atendimento exclusivo – ou predominante – de pessoas em condição de deficiência é considerável. Prova disso é o compromisso assumido pelos participantes do *Fórum Internacional da UNESCO sobre inclusão e equidade na educação – todo aluno importa*, realizado em Cali, Colômbia, entre 11 e 13 de setembro de 2019, no qual os países foram instados a "afastar-se da visão de que a inclusão é restrita à deficiência, que negligencia outros grupos tradicionalmente excluídos com base na idade, género, etnia, religião e status socioeconómico".

2.3.3. Educação Inclusiva

A educação inclusiva representa uma ruptura com os valores fundadores da escola tradicional, pois implica rejeitar, por princípio, a exclusão de qualquer aluno da comunidade escolar. Deve, portanto, ser concebida como uma reforma educativa muito mais ampla do que a educação de alunos em condições de deficiência na escola regular (Rodrigues, 2003, 2006, 2017).

Embora a DUDH (1948), no seu artigo 26.º[197] consagrasse o direito à educação, a ideia de uma educação inclusiva ganhou força sobretudo nas décadas posteriores, com a aprovação de diversas Convenções e Declarações que reforçaram a necessidade de se estabelecer uma relação estreita entre direito à educação no geral e o direito à uma educação inclusiva em particular. Entre estas, destacam-se as seguintes:

[196] A este respeito Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011, p.56) referem que, "durante muitas centenas de anos dedicou-se muito esforço a categorizar e a desvalorizar a diferença e talvez por isso seja difícil alterar este estado de coisas, num período curto".

[197] Sobre o ponto 2 deste artigo, 2ª educação deve promover a compreensão, tolerância e amizade entre as nações, grupos religiosos ou raciais" Rodrigues (2015) questiona: Como é que se pode poder cumprir este desiderato de promover a compreensão, tolerância e amizade sem que seja posta no terreno uma filosofia e uma prática inclusiva? (p.10).

A convenção da Nações Unidas (NU) sobre os Direitos da Criança (1989), cujo artigo 28.º afirma a necessidade de assegurar *igualdade de oportunidades* no usufruto do direito à educação. Esta formulação sinaliza a importância de uma educação que seja, simultaneamente, para todos e que esteja disponível em condições de igualdade[198].

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada sob os auspícios da UNESCO, da UNICEF, do PNUD e do Banco Mundial em Jomtien (Tailândia) em março de 1990. Nesta convenção procedeu-se um progresso no que que se relaciona a educação inclusiva, visto que se estabeleceu no seu artigo 3.º a necessidade de "*universalizar o acesso à educação e promover a equidade*". Entre outros aspectos, enfatizou a melhoria da qualidade, a redução das desigualdades, a oferta de uma educação básica equitativa para crianças, jovens e adultos, superar as disparidades de educação e a atenção especial às pessoas em condições de deficiência.

A *Conferência Mundial sobre Necessidade Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, organizada pela UNESCO em colaboração com o Governo da Espanha, em junho de 1994, em Salamanca, marca um ponto de viragem. Nesta conferência, reafirmou-se o "compromisso em prol da Educação Para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a Educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de Educação". Sustentou-se ainda que as "escolas regulares com uma orientação inclusiva são o meio mais eficaz de combate às atitudes discriminatórias, criando comunidades de acolhimento, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação eficaz para a maioria das crianças e melhoram a eficácia e, por último, a relação custo-eficácia de todo o sistema educativo".

Pela primeira vez afirmou-se de forma explícita que independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras, é a escola que se deve ajustar ao aluno e não o inverso, inaugurando uma mudança paradigmática profunda. Atendo-nos a estes aspectos facilmente se infere que esta Convenção se destaca das demais, visto que foi a primeira que de forma concreta discutiu profundamente a necessidade de uma educação inclusiva como tal. Por outro lado, a partir da mesma propôs-se a inversão da relação escola-aluno para que este possa ser bem sucedido no seu desenvolvimento global.

Além destes marcos, outros eventos contribuíram para robustecer esta agenda, como o *Congresso Internacional sobre Educação Especial* em Birmingham (Inglaterra) em 1995. Outro evento de grande magnitude nesta direcção foi a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (proclamada

[198] Convenção sobre os Direitos da Criança, adoptada pela Assembleia geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Angola em 05 de dezembro de 1990.

pelas Nações Unidas em 2006). No seu artigo 24.º, se estabelece que os Estados "Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Com vista ao exercício deste direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes asseguram um sistema de educação inclusivo a todos os níveis e uma aprendizagem ao longo da vida". Esta Convenção acrescenta que a educação deve promover: *(a)* o pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; *(b)* o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; *(3)* a participação efectiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. Trata-se, portanto, de uma reafirmação inequívoca da necessidade de sistemas educativos inclusivos, comprometidos com a dignidade humana e auto-estima das pessoas em condições de deficiência, diversidade humana e o respeito pelos DH.

O compromisso por uma Educação Inclusiva foi reafirmado no Fórum Mundial de Educação, realizado sob os auspícios da UNESCO em Dakar (Senegal) em abril de 2000. Este compromisso reafirma a visão da Declaração Mundial de Educação para Todos (Jomtien, 1990) e refere igualmente que a "educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país, constituindo meio indispensável para alcançar a participação efectiva nas sociedades e economias". Este posicionamento evidencia o papel emancipatório da educação para o usufruto de outros DH.

Na última década (2010 – 2020), diante das rápidas transformações globais e da constatação de que o objectivo de Educação Para Todos ainda não havia sido alcançado, novos eventos impulsionaram uma leitura mais abrangente da inclusão. Destacam-se: o Fórum Mundial de Educação 2015, organizado pela UNESCO em colaboração com o Governo da Correia do Sul em Incheon entre 19 e 23 de maio; a aprovação dos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)[199] em 25 de setembro de 2015, numa cimeira na sede da ONU, em Nova Iorque (EUA) e, o Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo Aluno Importa, realizado em Cali - Colômbia, entre 11 e 13 de setembro de 2019, tendo sido organizado pela UNESCO em colaboração com o Ministério da Educação da Colômbia e a Cidade de Cali.

[199] Os 17 objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) são a nossa visão comum para a Humanidade e um contrato social entre os líderes mundiais e os povos [...] São uma lista das coisas a fazer em nome dos povos e do planeta, e um plano para o sucesso (Ban Ki-moon – então secretário-geral da ONU).

Importa referir que, no Fórum de Incheon de 2015, para além da reafirmação dos compromissos anteriormente não alcançados, se destacou a necessidade de "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida". Reforçou-se, igualmente, a importância de adoptar "uma visão humanista da educação e do desenvolvimento, com base nos DH e na dignidade, na justiça social, na inclusão, na diversidade cultural, linguística e ética". Outro aspecto relevante foi o reconhecimento de que a inclusão e a equidade, na e por meio da educação, constituem alicerces indispensáveis para uma educação verdadeiramente transformadora. Nesta linha, os Estados foram exortados a assumir que nenhuma meta em matéria de educação fosse considerada cumprida se não for alcançada por todos. Consideramos que é neste espírito que terão sido formulados os ODS, onde no seu objectivo 4 se reforça a importância de se "garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

Quanto ao Fórum de Cali, na continuidade dos encontros anteriores, entre outros aspectos procurou-se estabelecer uma demarcação clara face à visão restrita de uma educação inclusiva centrada exclusivamente na deficiência, que tende a negligenciar outros grupos historicamente excluídos. Sublinhou-se, por isso, que *Todo Aluno Conta*[200]; reafirmando o princípio de que a "inclusão pressupõe que a escolarização das crianças deve ser feita em ambientes ecologicamente válidos", isto é, representativos da diversidade social e comunitária em que as crianças vivem, como também salientou Rodrigues (2013, p.62).

A nível do continente africano, importa recordar instrumentos estruturantes como a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, a Carta Africana sobre os Direitos e Bem Estar da Criança, bem como o Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos Relativos aos Direitos das Pessoas com Deficiência em África (2018), nos quais se reforça, de forma inequívoca, a necessidade de garantir uma educação inclusiva e acessível a todos. No contexto angolano, a principal medida de governação orientada para a concretização deste compromisso é a PNEEOIE[201], cuja referência será desenvolvida no capítulo seguinte.

[200] O desenvolvimento da educação inclusiva [...] deve [...] ser uma questão das mais fundamentais para quem defende a educação para todos. Com ˙todos' significando de fato ˙todos' e não apenas um dos grupos vulneráveis, ou com necessidades educacionais especial (Ainscow & Ferreira, 2003, p.109). Posteriormente estes autores afirmam que o momento atual não é somente de mudanças na política e prática, mas também de mudanças de paradigmas [...] ignorar as questões macrossociais e defender a pessoa com deficiência separadamente da defesa de um sistema educacional de qualidade para todos [...] só retardará ainda mais as mudanças relevantes para o desenvolvimento da inclusão em cada país (Ainscow & Ferreira, 2003, p.114). A propósito Rodrigues (2003) refere que, não obstante esta mobilização que se regista em prol de uma educação inclusiva existem "movimentos que reivindicam uma liberdade de não inclusão" (p.95). Considerando-os como sendo novos e complexos, levantou as seguintes indagações: de que forma é que as pessoas que reivindicam a não inclusão não estão a criticar, implicitamente, os modelos existentes de inclusão? De que forma é que esta reivindicação de não inclusão não sanciona a desresponsabilização do Estado da obrigação de proporcionar condições de participação e qualidade de vida para todos?

[201] Aprovada pelo Decreto Presidencial n. °187/17 de 16 de agosto.

Tendo em conta o exposto, conclui-se que a comunidade internacional tem revelado uma certa letargia relativamente à concretização de uma educação inclusiva efectiva – uma educação que inclua, de facto, todas as crianças. Torna-se igualmente evidente que o conceito contemporâneo de educação inclusiva é significativamente mais abrangente, uma vez que "a tónica [é] colocada na qualidade da educação e nas mudanças a introduzir nos contextos educativos para responder às necessidades de TODOS os alunos" (Direção-Geral do Desenvolvimento Curricular, 2011, p. 5). Todavia, é importar reconhecer que "se a escola tem de se tornar mais inclusiva, é porque ela, desde a sua criação, não considerou as diferenças dos seus alunos, organizou-se com base numa indiferença às múltiplas diferenças (Rodrigues, 2003) que coexistiam no seu interior. Este dado reforça a percepção da educação inclusiva como um direito humano emergente e como um dos desafios centrais das sociedades contemporâneas. Asssim, sendo a organização escolar um dos principais espaços onde se produzem simultaneamente processos de exclusão e inclusão, esta deve desenvolver "políticas, cultura e práticas que valorizam o contributo activo de cada aluno para a construção de um conhecimento construído e partilhado e desta forma atingir a qualidade académica e sócio-cultural sem discriminação" (Rodrigues, 2006, p.301). Para tal, torna-se indispensável romper com o paradigma do currículo único e abandonar a concepção do aluno-padrão, como já defendia Rodrigues (2003).

Desta feita, compreendemos que o desafio de implementar uma educação inclusiva emancipatória não pode descurar a formação adequada – inicial e contínua – dos professores, devendo esta ser profundamente contextualizada e orientada para responder à diversidade real dos contextos escolares. A par da formação docente, torna-se igualmente imprescindível assegurar a existência de recursos humanos, materiais e pedagógicos que sustentem práticas educativas inclusivas, bem como o desenvolvimento de currículos capazes de contemplar os diferentes universos de alunos que frequentam a escola.

Contudo, o desafio de construir uma educação inclusiva que não seja confundida com uma educação dirigida quase exclusivamente a crianças consideradas com algum tipo de deficiência, mas que se afirme, pelo contrário, como uma educação verdadeiramente para todas as crianças, permanece vasto e apenas em fase emergente. Trata-se de uma tarefa complexa, que exige transformação cultural, pedagógica e organizacional profunda para que a inclusão seja, de facto, o princípio estruturante de toda a vida escolar. Este trabalho procura também ser um pequeno contributo nesse sentido ao perspectivar o sistema de ensino angolano nestes termos.

Um olhar sobre as políticas públicas teoricamente informado é, por isso, fundamental para a compreensão destes processos.

CAPÍTULO III - POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ANGOLA: PROCESSOS DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

Introdução

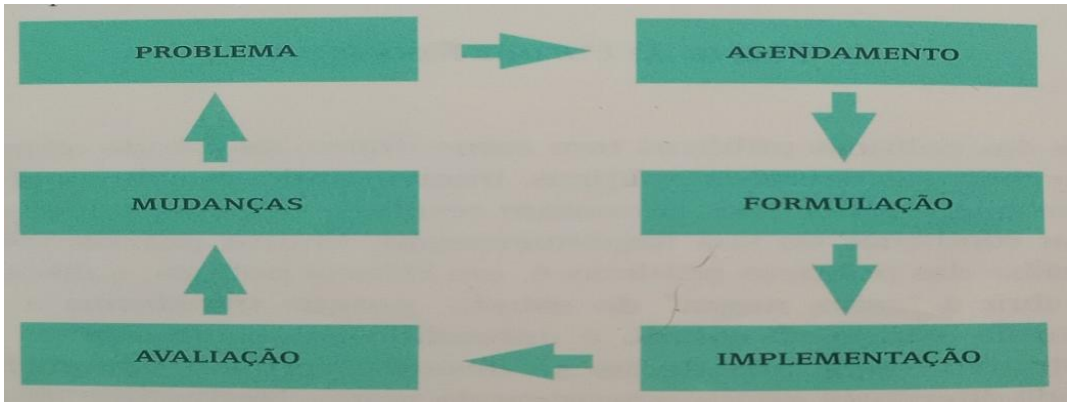
O ramo das Políticas Públicas emerge como uma das subáreas da Ciência Política, representando neste caso, a sua terceira trajetória, sendo precedida pelas tradições teóricas de Madison, Paine e Tocqueville (Souza, 2006). À semelhança de muitos ramos do conhecimento que se inserem no amplo campo das ciências sociais e humanas, vários autores têm apresentado conceptualizações sobre o que entendem por políticas públicas. Todavia, entre a multiplicidade de definições existentes, a mais consensualmente conhecida é a de Laswell (1956 como citado em Souza, 2006, p. 24), segundo a qual as políticas públicas procuram responder às seguintes questões: "*quem ganha o quê, porquê e que diferença faz"*.

Neste sentido, sendo nosso objectivo compreender, descrever e interpretar os desafios da implementação da política de educação inclusiva em Angola, atribuímos particular relevância à definição proposta por Souza, (2006) que entende políticas públicas como "o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, 'colocar o governo em acção' e/ou analisar essa acção e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas acções" (p.26), dado que é precisamente sobre a acção do governo angolano neste domínio que incide a presente investigação. A este respeito, Rodrigues (2014) refere que as políticas públicas "são as respostas dos governos aos problemas [como os do fórum educativo] aos inúmeros desafios que enfrentam" (p.13), concretizando-se, comummente, em "actividades programáticas", como já havia assinalado Matland (1995, p.154). Deste modo, por objectivarem conhecer, compreender e interpretar os modos e as regras de funcionamento da acção política – analisando igualmente continuidades e ruturas –, para muitos autores, a análise das políticas públicas permite "abrir a 'caixa-negra' do Estado, porque transforma a sua acção em objecto de estudo" (Rodrigues, 2014). Assim, o objecto de estudo das políticas de educação pode ser compreendido como o conjunto de programas, planos de acção, reformas, inovações ou actividades desenvolvidas por um governo no sector educativo, que, directa ou indirectamente conta com a participação de diferentes actores e em vários níveis (Padre, 2016).

Tal como temos vindo a referir, o objecto da presente investigação gravita em torno dos desafios da implementação da educação inclusiva em Angola. Neste sentido, considerando que a etapa da implementação de políticas, normalmente é precedida pela etapa da formulação, optámos por fundamentar teoricamente a análise com base no modelo de fases ou ciclos sucessivos da política

pública, proposto por autores como Dye (1984), Bardach (1998), Dunn (2004) – não obstante as críticas formuladas por Nakamura (1987), Stone (1989), Lindblom e Woodhouse (1993), entre outros. Para estes autores, as políticas públicas normalmente cumprem, em geral, um ciclo lógico e dinâmico, que compreende as seguintes etapas: definição do problema, agendamento, formulação, implementação, avaliação e mudança. Trata-se, porém, de um processo não linear, em que cada fase pode retroalimentar as anteriores, num movimento contínuo de ajuste, revisão e aperfeiçoamento, conforme se ilustra a seguir.

Figura 1: *Ciclo das políticas públicas*



Fonte: M. Rodrigues (2014, p.18).

A presente investigação incidiu particular atenção sobre os processos de *formulação e implementação de políticas públicas*. A escolha por estas duas fases do processo político justifica-se por dois motivos fundamentais: primeiro, por constituírem as etapas mais amplamente referenciadas na literatura especializada, especialmente pelos autores que teorizam o modelo supracitado; e segundo, por se revelarem as mais pertinentes e adequadas ao objecto da presente investigação, centrado na análise dos desafios da implementação da política de educação inclusiva em Angola.

3.1. O processo de formulação de políticas de educação inclusiva em Angola

A formulação de políticas públicas constitui uma fase em que os governos procuram traduzir os seus propósitos e plataformas eleitorais em programas, planos e acções, com vista a produzir resultados concretos ou mudanças no mundo real (Souza, 2006). Nesse sentido, diversos defensores do modelo do ciclo político sustentam que a formulação é uma das etapas mais determinantes do processo, pois nela se elaboram argumentos explicativos da acção política, definem-se objectivos e estratégias, mobilizam-se bases de apoio e criam-se instrumentos legislativos que visam legitimar as decisões

políticas (Rodrigues, 2014). Importa destacar que a construção de argumentos explicativos e a mobilização de apoios para a formulação de políticas públicas são normalmente caracterizados por um processo de elevada complexidade, que envolvem, por vezes, uma multiplicidade de actores e organizações, tanto nacionais como internacionais, frequentemente portadores de interesses diversos e até divergentes. Por essa razão, muitos desses processos são fortemente influenciados por dinâmicas de transferência ou empréstimo de políticas públicas, fenómeno considerado por Dolowitz e Marsh (2012) como "uma característica comum da formulação de políticas contemporâneas" (p.344). É precisamente esta abordagem – da transferência de políticas – que realizaremos a seguir.

3.1.1. Transferência e difusão de políticas públicas: conceções

Em muitas partes do mundo, os governos, reconhecendo a sua insuficiente experiência em determinadas matérias ou coagidos a adotar certas medidas de acção política, procuram novas formas de concepção e implementação de programas, planos ou medidas de acção. Obrigados ou não, ao longo dos tempos diversos governos têm recorrido a outros Estados, a organizações e associações nacionais no interior destes, bem como a agências internacionais (Barroso, 2006; Dolowitz & Marsh, 2000; Teodoro, 2001b) – entre as quais se destacam as das Nações Unidas (UNICEF, UNESCO, OMS, etc.), OCDE, União Europeia, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial –, instituições produtoras e disseminadoras de ideias e modelos em fóruns internacionais. O objectivo desse recurso é, em grande medida, aprender e adaptar as denominadas "boas práticas" (Barroso e Afonso, 2011), recolher experiências e informações úteis para a formulação de políticas públicas, ou mesmo contratar directamente essas instituições para participar no processo de elaboração das políticas nacionais.

Importa sublinhar, contudo, que o tipo de transferência de políticas varia não apenas "devido aos diferentes casos de políticas a transferir, como também do tipo de transferência envolvido em qualquer caso particular, dependendo de factores como quem está envolvido no processo e onde ocorre a transferência no processo de elaboração de políticas", tal como referem Dolowitz e Marsh (2000, p. 13). A este propósito, os referidos autores propõem sete questões fundamentais para a compreensão da dinâmica de transferência de políticas, das quais se destacam quatro, nomeadamente: (1) quais são os principais actores envolvidos no processo de transferência de políticas? (2) o que é transferido? (3) de onde são retiradas a lições? (4) quais são os diferentes graus de transferência?

Relativamente à primeira questão, relacionada com os "principais actores envolvidos no processo de transferência de políticas", autores como Dolowitz e Marsh (2000) e Stone (2004) referem que as categorias de actores que normalmente se envolvem neste processo são os funcionários eleitos (como os deputados à Assembleia Nacional, no caso de Angola), partidos políticos, burocratas e funcionários públicos, grupos de pressão, grupos de interesse, empresários e peritos em políticas públicas, empresas transnacionais, grupos de reflexão (*think tank*), instituições governamentais e não governamentais supranacionais, bem como empresas de consultoria, escritórios de advogados e os bancos. Desta perspectiva, infere-se que há muito que as autoridades governamentais perderam o monopólio do processo de formulação de políticas. Em outros termos, os governos hoje são obrigados a "partilhar esse papel com a intervenção crescente de outras entidades e actores, que se reportam a referenciais, lugares e processos de decisão distintos" (Barroso & Afonso, 2011, p. 11). Assim, a diversidade de intervenção neste processo é cada vez mais ampla, o que faz com que a acção do Estado deixe de ser, por si só, decisiva nos resultados finais, como já havia referido Barroso (2006). Não obstante as críticas de peritos de países em desenvolvimento, relacionadas com a "falta de conhecimentos locais [por parte] dos consultores estrangeiros" (Stone, 2004, p. 11) muitas vezes derivadas da "informação limitada ou [...] dos limites da racionalidade limitada" (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 14), é inegável que os "grupos de reflexão ou institutos de investigação, as empresas de consultoria, as fundações filantrópicas, os centros universitários, as associações científicas, as sociedades profissionais, os institutos de formação, etc., contribuem para a transferência da matéria intelectual que está na base das políticas" (Stone, 2004, p. 18) formuladas por muitos governos.

Actualmente, são sobretudo actores não estatais (Barroso & Afonso, 2011) que disseminam uma diversidade de ideias, informações e alternativas que, posteriormente podem ser convertidas em medidas de acção governativa. Todavia, importa destacar que a maioria destes actores "encontram-se frequentemente em parceria ou coligação, numa base *ad hoc* ou mais permanente, com departamentos e agências governamentais, organizações internacionais ou outras ONG" (Stone, 2004, p. 21). Por essa razão, são raras as situações de transferência de políticas em que não se verifique a influência de organizações internacionais.

Em função do exposto, e atendendo à segunda questão levantada por Dolowitz e Marsh (2000), relacionada ao "que é que é transferido", os autores consideram que, não obstante quase tudo poder ser objecto de transferência, algumas categorias assumem especial relevância neste domínio. Assim, na perspectiva dos mesmos, habitualmente transferem-se "objectivos políticos, conteúdo político,

instrumentos políticos, programas políticos, instituições, ideologias, ideias, atitudes e lições negativas" (Dolowitz & Marsh, 2000), em alguns casos.

No que concerne à terceira questão, relativa "a proveniência das lições", os autores sustentam que os "decisores políticos podem recorrer a três níveis de governação: o internacional, o nacional e o local" (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 12), o que revela uma proveniência multinível das experiências e práticas a transferir. Essa diversidade de fontes tem como "função principal suprir [...] a insuficiência ou deficiência dos exemplos nacionais", como refere Barroso (2006, p.46). Nesta mesma linha, Stone (2004, p. 8) observa que os agentes da elaboração de lições e da transferência de políticas são uma categoria muito mais vasta de indivíduos, redes e organizações. Do mesmo modo, Bernardo (2016, p. 238) salienta que, tal como uma "organização internacional pode ser a origem de modelo de política, ela pode colaborar na difusão de outros governos/organizações através das boas práticas", fenómeno particularmente frequente nas agências das Nações Unidas, como a UNESCO e o UNICEF.

Finalmente, a quarta questão, relativa aos "diferentes graus de transferência de políticas" públicas, entendem os autores que existem quatro graus diferentes, designadamente: *Cópia* – que envolve a transferência direta e completa de um política de um contexto para outro; *Emulação* – que corresponde à transferência das ideias subjacentes de uma política ou programa, sem replicação literal; *Hibridização/Combinações* – caracterizada pela fusão de elementos provenientes de diferentes políticas, resultando numa solução mista; e *Inspiração*, – que ocorre quando a experiência de outra jurisdição serve apenas de estímulo para mudança de política, cujo resultado final se distancia substancialmente do modelo original (Dolowitz & Marsh, 2000).

A respeito do processo de cópia de políticas, Stone (2004) adverte que a "imitação de uma política ou a imposição de lições políticas oferece menos espaço para aprendizagem ou o desenvolvimento de conhecimentos consensuais" (p.11). Copiar significa isso mesmo e nunca é viável em contextos diferentes. E todos os contextos são diferentes. As políticas de outros países ou organizações devem ser adaptadas às novas realidades e não "mimetizadas" sob pena de não resultarem. Neste sentido, documentos de referência e marcos normativos internacionais, como os produzidos pela Organização das Nações Unidas (ONU), bem como o conjunto de directivas ou recomendações emanadas pelas mais variadas organizações dependentes desta, a DUDH, DIUDU/DIDU a Carta da União Africana dos Direitos Humanos e dos Povos, entre outras, constituem suporte teórico a partir dos quais muitos países subscritores das mesmas copiam, emulam, combinam e, noutros casos se inspiram para a elaboração

de políticas públicas nacionais e supranacionais, como ocorre, por exemplo, no âmbito da União Europeia.

No âmbito da transferência de políticas, outro contributo relevante apresentado por Dolowitz e Marsh (2000) diz respeito às razões que podem conduzir ao insucesso deste processo. Na perspectiva dos autores, o insucesso de uma transferência pode ocorrer se o país que transfere a política não dispor de informação suficiente acerca da política/instituição e o seu funcionamento no país onde será transferida, caracterizando-se neste caso de *transferência desinformada*; também a transferência pode ser um insucesso quando elementos importantes do que tornou a politica ou a estrutura institucional do sucesso no país de origem não forem transferidos devidamente, desembocando no que designam por *transferência incompleta*. Finalmente, o insucesso pode ocorrer se não for dada a devida atenção às diferenças entre os contextos económicos, sociais, políticos e ideológicos do país de empréstimo, sendo denominada por estes autores por *transferência inadequada* (Dolowitz & Marsh, 2000).

No que respeita ao sucesso de uma transferência, num estudo posterior, os mesmos autores sublinham a necessidade de "reconhecer que uma política pode ter sucesso em uma dimensão, ou para um conjunto de pessoas, enquanto falha em outra dimensão, ou para outro conjunto de pessoas" (Dolowitz & Marsh, 2012, p.340) uma vez que os contextos e os actores envolvidos no processo de transferência nunca são idênticos. Esta perspectiva analítica converge com a defendida por Ball et. al, (2016) que consideram que o "contexto inicia e ativa processos de políticas e escolhas que são continuamente construídos e desenvolvidos, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas" (p. 42). Neste mesmo sentido, Bernardo (2016, p. 238) salienta que "dificilmente os contextos – tanto do "doador" como do "receptor" – [possuem] as mesmas condições", o que reforça a necessidade de adaptação local das políticas transferidas, evitando o erro de aplicar modelos exógenos sem considerar as especificidades estruturais, culturais e institucionais de cada país.

Na senda do descrito anteriormente, e tendo em consideração a literatura sobre governança, Dolowitz e Marsh (2012) salientam que a transferência de políticas públicas pode igualmente sofrer influências do modelo de governança dominante num determinado sistema político. Assim, a natureza e o papel da transferência variam consoante o modelo prevalecente. Segundo os autores, "se a hierarquia for o modelo dominante, então [é expectável] que a transferência de políticas [seja] mais um processo de cima para baixo" (p.341). Por outro lado, "se as redes forem o modelo dominante, então seria [expectável] que o processo fosse negociado, com outros actores, tanto em vários níveis no interior do governo, como fora deste" (p.341). Desta perspectiva, compreende-se que o processo de transferência pode ser

realizado absorvendo contribuições de um número mais alargado de actores, dependendo do modelo de governança adoptado por cada país. Assim, nos contextos em que prevalece uma governança em rede, há maior probabilidade de participação democrática ampliada, ultrapassando o nível central do governo e estendendo-se ao nível local e às instituições, nomeadamente às escolas, que são, como lembra Lima (2005), o espaço privilegiado onde as políticas educativas são implementadas e experienciadas. Neste sentido, corroboramos com Lima (2005) ao defender que é fundamental que "mais sujeitos possam participar na criação e na recriação do mundo social, afirmar a sua presença activa na história, exprimir criticamente os seus interesses e as suas visões do mundo, dialogar e debater ideias" (p.88) em vez de se limitarem a desempenhar o papel de *meros executores* de medidas decididas por *especialistas nas paredes dos gabinetes*[202].

3.1.1.1. O processo de transferência da política de educação inclusiva em Angola

Tendo em atenção o anteriormente referido, importa salientar que, à semelhança do que acorreu em vários países do mundo, a educação inclusiva em Angola entrou para a agenda governamental por meio da educação especial, razão pela qual a discussão deste tema dificilmente pode ser realizada sem se estabelecer um diálogo, ainda que implícito, entre educação especial e educação inclusiva.

Nesta perspectiva, é oficialmente referido que a educação especial em Angola surgiu em 1979, pela Circular nº56/79 de 19 de outubro[203] do Ministério da Educação, então tutelado pelo ministro Ambrósio Lukoki. Este normativo é considerado o instrumento que criou as condições mínimas para a institucionalização da Educação Especial em Angola (Instituto Nacional para a Educação Especial, 2006). No entanto, os 27 anos que se seguiram à proclamação da independência nacional foram marcados por uma guerra civil prolongada, que devastou o país em praticamente todos os sectores, incluindo o da educação, cujo impacto foi particularmente severo devido à natureza do conflito e à destruição das infraestruturas sociais básicas. Ainda assim, durante o conflito e no período subsequente, foram adotadas um conjunto de mediadas destinadas à implementação e consolidação da educação especial em Angola (Padre, 2016). Neste sentido, e tendo como referencial teórico as perspectivas de Dolowitz e Marsh (2000) e Stone (2004) sobre os "principais actores envolvidos no processo de transferência de políticas", observa-se que desde a emergência desta política até 2017 – ano em que foi aprovada a medida

[202] Realce nosso.
[203] Registado a 19/10/78.

governativa que orientou oficialmente o sistema educativo angolano para a educação inclusiva – foram concebidas e implementadas várias acções e programas destinados à criação dos alicerces para a escolarização dos alunos abrangidos pela educação especial. As principais medidas adotadas neste percurso histórico encontram-se sistematizadas no quadro seguinte:

Quadro 3: *Medidas governativas e actores envolvidos*

Nº	Medidas Governativas[204]	Principais actores envolvidos
1	Projeto 534/ANG/10: Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis	MED/INEE/Angola; Governo de Itália; ONU (UNESCO)
2	Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola (2007-2015)	GURN/MED/INEE/Angola;
3	I Encontro Nacional Metodológico Sobre a Educação Especial; intitulado: "Educação Especial - Rumo a um Ensino de Qualidade Para Todos (16 a 18 de junho de 2008)	MED/INEE/Angola; Governo da Província do Cunene
4	Constituição da República de Angola (2010)	Assembleia Nacional; Presidente da Assembleia, Legisladores Constituintes; Membros da Comissão Técnica; ONU; OUA
5	Decreto presidencial nº20/11 de 18 de janeiro que aprova o Estatuto da Modalidade da Educação Especial	Presidente da República; ONU (UNESCO)
6	Decreto presidencial nº237/11, de 30 de agosto, aprova a Política para a Pessoa com Deficiência	Presidente da República
7	Decreto presidencial n.º 238/11, de 30 de agosto, aprova a Estratégia de Proteção à Pessoa com Deficiência	Presidente da República
8	Lei n.º 21/12, de 30 de junho - Lei da Pessoa com Deficiência	Assembleia Nacional
9	Lei nº25/12, de 22 de agosto - Lei sobre a Proteção e Desenvolvimento Integral da Criança	Assembleia Nacional
10	Despacho presidencial nº 207/2014 de 15 de agosto, que aprova a Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social da Criança com deficiência	Presidente da República
		MED/INEE/Angola; Federação angolana de

[204] Face à dificuldade em obter informações no contexto estudado, estas medidas legislativas foram as que a nossa pesquisa empírica permitiu recolher.

11	II Conselho Técnico Consultivo da Educação Especial, sob o lema: "Melhorar os Procedimentos para uma Gestão eficiente" (06 a 08 de agosto de 2014)	pessoas com Deficiência (FAPED); Técnicos das Direções Nacionais do MED, Directores e Subdirectores Pedagógico das Escolas de Educação Especial, Associações de e para Pessoa com Deficiência, APEEA e UNICEF
12	Decreto presidencial nº312/14 de 24 de novembro, que cria o Instituto Nacional de Educação Especial e aprova o seu Estatuto Orgânico	Presidente da República
13	Decreto Executivo Conjunto nº144/16 de 7 de março entre os Ministérios da Administração do Território e da Educação, que cria os Gabinetes Provinciais de Atendimento aos alunos com NEE.	Ministérios da Administração do Território e Ministério da Educação; ONU (UNESCO)
14	Lei nº 10/2016 de 27 de julho, Lei das Acessibilidades;	Assembleia da República; ONU
15	Decreto presidencial nº187/17 de 16 de agosto, aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.	Presidente da República; MED/INEE; ONU (UNICEF, UNESCO); Banco Mundial; Instituto Rodrigo Mendes; Departamentos Ministeriais; representantes de outras áreas do Ministério da Educação; representantes da sociedade civil.

Fonte: Produção própria do autor com base nos documentos e normativos recolhidos

Como se pode verificar, antes da aprovação da PNEEOIE, diversas agências internacionais da ONU, especialmente a UNESCO e o UNICEF, bem como organizações continentais como a União Africana, promoveram vários eventos e elaboraram um vasto conjunto de directivas amplamente difundidas no domínio da educação inclusiva.

Entre os instrumentos e eventos internacionais que mais influenciaram as políticas educativas angolanas destacam-se: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Carta Africana dos Direitos Humanos, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien, a Conferência sobre Necessidades Educativas Especiais de Salamanca, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Carta Africana dos Direitos e Bem Estar da Criança e o Marco

de Acção de Dakar. Estes instrumentos influenciaram significativamente a formulação das políticas públicas de educação, em geral, e das políticas de educação inclusiva em particular, em Angola. Tal realidade demonstra que, apesar de muitas medidas terem sido corporizadas em lei e decretos-leis aprovados pelo Estado angolano, é notória a interferência e influência de actores e organizações internacionais na construção dos argumentos explicativos que sustentam a formulação dessas políticas.

No que respeita aos principais actores nacionais, verifica-se que os funcionários eleitos – nomeadamente o Presidente da República e os deputados da Assembleia Nacional –, bem como os partidos políticos, burocratas/funcionários públicos, figuram entre os actores com maior envolvimento nestes processos, conforme assinalam Dolowitz e Marsh (2000) e Stone (2004). Esta constatação é reforçada pelo reduzido envolvimento das instituições de ensino (do nível pré-escolar ao superior) e da sociedade civil nos processos de formulação de políticas públicas[205] em Angola, como sublinham Cavela (2017) e Paxe (2025). Tal situação está intimamente ligada ao modelo de governança hierárquico que, segundo Dolowitz e Marsh (2000), ainda caracteriza fortemente o processo de tomada de decisão, limitando a participação alargada de outros actores.

Relativamente à última medida governativa descrita no quadro anterior – que serve como referência principal em termos de normativos da educação inclusiva em Angola – o preâmbulo do próprio diploma reconhece o papel desempenhado pelas organizações das Nações Unidas no seu processo de elaboração. Além disso, a empresa de consultoria Instituto Rodrigues Mendes (doravante IRM)[206] desempenhou um papel determinante, conforme reconhecido na página oficial[207] da própria instituição, onde se descreve a sua participação nos seguintes termos:

[205] A este propósito, numa matéria jornalística de José Adalberto do DW, datada de 20 de julho de 2023, é referido que "em Angola, a participação dos cidadãos na vida pública é um direito constitucional, mas na prática, os cidadãos [...] entre políticos, académicos e ativistas – consideram que estes direitos estão longe de ser garantidos e defendem o alargamento dos espaços de intervenção da cidadania. Nesta perspectiva, Frei Júlio Candeeiro considerou que "a participação dos cidadãos na vida pública é feita com muitas limitações: nós temos estruturas muito partidarizadas, e mesmo a nossa Constituição, não sei se de forma consciente ou inconsciente, restringe, por exemplo, a candidatura dos cidadãos a cargos públicos, limitando-a à necessidade de serem membros de partidos políticos". Para o jornalista cívico Pedro Santamaria, "a participação cívica dos cidadãos constitui um dos mais elementares deveres de cidadania: os cidadãos devem participar, cumprindo com os deveres e exigindo os seus direitos, mas acima de tudo, cobrando às instituições aquilo que prometem nos seus programas de governação e que não cumprem". Igualmente Sara Kambinga, "entende que assegurar a participação dos cidadãos continua a ser um desafio em Angola: é um problema grave que ainda enfrentamos. Infelizmente, ainda não existem espaços de participação, além do período eleitoral que acontece de cinco a cinco anos" (informação disponível em https://www.dw.com/pt-002/angola-ativistas-exigem-maior-participa%C3%A7%C3%A3o-dos-cidad%C3%A3os-nas-pol%C3%ADticas-p%C3%BAblicas/a-66300609).

[206] Sobre esta assessoria, Rodrigo Hubner Mendes, superintendente do IRM refere que "recebemos o convite após uma aula que ministrei em um curso na Escola de Graduação em Educação de Havard. Um dos participantes era oficial da UNICEF em Angola e posteriormente, ele me escreveu perguntando se eu estaria disposto a contribuir como consultor na construção de políticas públicas para a educação inclusiva no país" (informação disponível em https://institutorodrigomendes.org.br/instituto-colabora-para-a-construcao-de-politicas-educacionais-inclusivas-em-angola/).

[207] Informação consultada online em 11 de março de 2025.

Imagem 1: *Participação do Instituto Rodrigo Mendes na Formulação da Política (2015)*



Fonte: Captura feita no website do Instituto Rodrigo Mendes.

Neste sentido, outros actores mencionados na PNEEOIE como tendo desempenhado papel relevante são os representantes de outras áreas do Ministério da Educação, designados por Paxe (2025) como "seitas departamentais que não [permitem] o diálogo colectivo, entre os tecnocratas", o que evidencia que a sua referência no documento da política pode ter ocorrido apenas por uma mera cordialidade institucional. A sociedade civil é também mencionada como tendo desempenhado um papel crucial neste processo. Todavia, o SINPROF – sindicato com maior representatividade e notoriedade nacional no âmbito das acções reivindicativas da classe de professores do subsistema de ensino não universitário – não foi convidado para participar nos "debates" de elaboração da referida política. O próprio secretário-geral do sindicato confirma esta exclusão, afirmando: "*posso te garantir que não [...] o SINPROF normalmente é consultado para outras coisas que, as vezes são da nossa iniciativa, podes ter certeza de que o SINPROF não foi consultado para elaboração desta política*"[208].

A este respeito, Barroso (2005) adverte que é necessário "fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social a todos os cidadãos" (p.747). Nesta direcção, Paxe (2025) sublinha que é enorme a responsabilidade do professor na corporização dos produtos da política, razão pela qual não deve ser preterido nos processos de construção de políticas de educação. Esta realidade reacende o debate sobre a modalidade de consulta pública adoptada em Angola e sobre a composição profissional dos actores da "sociedade civil" que tem sido envolto nestes processos – não apenas quanto à sua representatividade profissional, mas também quanto à sua diversidade social e institucional.

[208] Depoimento prestado telefonicamente no dia 6 de março de 2025.

Por outro lado, sendo o Instituto Rodrigo Mendes uma empresa de consultoria brasileira, realizámos "leituras atentas e ativas" (Amado, 2000) ao Decreto-lei que aprova a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva[209] do Brasil, com o intuito de comparar o seu conteúdo com o da política objecto da presente investigação. Este exercício analítico permitiu-nos concluir tratar-se de um processo de "emulação de política", uma vez que se observa a transferência de ideias subjacentes ou de partes do conteúdo da política pública brasileira[210]. Além disso, consideramos que esta transferência se enquadra no que Dolowitz e Marsh (2000) designam por "transferências inadequadas", visto que pouca atenção foi prestada às "diferenças entre os contextos económicos, sociais, políticos e ideológicos do país de empréstimo" (p. 17). De facto, Angola e Brasil, partilham a língua portuguesa e certos laços históricos, possuem trajectórias políticas, níveis de desenvolvimento económico, estruturas sociais e dinâmicas culturais muito distintos – ou, como refere Barroso (2005, p.738) "diferentes contextos de partida" que não podem ser ignorados no processo de construção de uma política. A este propósito, António e Mendes (2024) para além de reiterarem o papel desempenhado pelo assessor IRM e o financiamento do UNICEF e do BM, afirmam que a "política angolana de educação especial e inclusiva [...] adopta os princípios teóricos internacionais disseminados pelas organizações de influências, o que nem sempre é compatível com [os] saberes e necessidades locais" (s/p). Nesta linha, Paxe (2017) já havia alertado para o facto de os documentos produzidos sob forte influência de actores internacionais tendem a "ser conformados a ideias globais [e] dificilmente as desdobram para atender aos desafios de natureza local e evitar a homogeneização na concepção de políticas locais" (p.211). Essa tendência pode configurar uma verdadeira "colonização da política educacional", como argumenta Ball (1999), uma vez que, tais agências internacionais não apenas produzem, mas também reproduzem políticas educacionais, controlando, coordenando e condicionando as formas e os meios de execução. Neste sentido, Dale[211] (2000) citando Meyer e seus colegas da Universidade de Stanford –, bem como Barroso (2006), Lima (2011), Chambal et. al. (2015), Padre (2016) e António e Mendes, (2024), destacam que

[209] Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555 de 5 junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº948, de 09 de outubro de 2007; Brasil.

[210] A título exemplificativo, transcorremos os dois documentos e nestes, em termos de estrutura, pudemos constatar que no Brasil a designação desta medida é "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" e em Angola é "Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar. Após a introdução nos dois documentos é possível verificar-se o tópico "Marcos históricos e normativos". No documento brasileiro utiliza-se a designação "Diagnóstico da Educação Especial" e na política angolana a designação "Dados do Contexto Actual". Porém, apesar de se tratar de contextos muito diferentes, a forma de organização do texto é muito aproximada. Neste sentido, outro aspecto que ressalta à vista são os alunos a que se destina esta medida governativa, isto é, se na política brasileira são referidos "alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação"; na política angolana são referidos *a)* alunos com deficiência, *b)* alunos com transtornos do espectro autista, *c)* Alunos sobredotados ou com altas habilidades. Como se pode verificar nestes exemplos o grau de aproximação entre a estrutura e conteúdo dos dois documentos é muito evidente. E atendo-nos à origem da organização assessora, consideramos que se tratou de uma emulação de política.

[211] Importa referir que neste texto, o autor para além de abordar a sua proposta analítica que nomeou por "Agenda Globalmente Estruturada para a Educação" onde a natureza da Globalização é essencialmente económico-política e impulsionada pelo capitalismo global, sendo o papel do Estado nas políticas educativas reservado à governança, financiamento e regulação, sendo naturalmente políticas sujeitas à pressão económica e política para adaptação estrutural, faz referência e confronta o seu conceito com o de "Cultura Educacional Mundial Comum", onde se defende que a natureza da globalização é caracterizada pela componente cultural, isto é, baseada em valores ocidentais universais, em que o Estado actua como receptor de normas globais, incidindo o foco educativo no currículo e categorias curriculares.

essa influência global ignora a "complexidade dos ambientes de atuação da política institucional, tal como enfatizam Ball et al. (2016, p. 22).

Com base nessas críticas, Dale (2000) manifesta objeção à ideia de uma "cultura educacional mundial comum", ao considerar que as políticas educativas resultam de negociações internas e externas, frequentemente marcadas por contradições e desigualdades na forma como os países respondem à globalização. Daí que autores como Afonso (2001), Antunes (2011) entre outros, propunham o conceito de "Estado articulador", para designar a redefinição/restruturação do papel deste nas políticas educativas contemporâneas – deixando de ser o único actor no processo de formulação das políticas públicas. Assim, é importante sublinhar que os argumentos explicativos da acção política, determinante para o desenho de objectivos e de estratégias, são, na maioria das vezes, transformados em instrumentos legislativos, com o objectivo de legitimar as decisões tomadas (Rodrigues, 2014). É sobre a legislação e as directivas que foram sendo acolhidas e construídas com vista à formalização da educação inclusiva em Angola que nos debruçaremos a seguir.

3.1.1.2. Legislação internacional e nacional que sustenta a educação inclusiva em Angola (2001 - 2023)

A formulação de políticas públicas é frequentemente reforçada e legitimada pela aprovação de um *corpus* normativo-legislativo que lhes confere sustentação jurídica e orienta a sua execução prática. Assim, à luz do exposto, constata-se que é diverso o conjunto de instrumentos legais, normativos e directivas internacionais produzidos no processo de construção da educação inclusiva em Angola. Estes instrumentos – provenientes tanto do quadro jurídico nacional como de agências internacionais (nomeadamente a UNESCO, o UNICEF e a União Africana) – refletem a intervenção e influência de múltiplos actores, nacionais e estrangeiros, na definição das orientações estratégicas e operacionais desta política pública. Tal como anteriormente descrito, a articulação entre o plano interno e o internacional foi determinante na definição dos argumentos explicativos da acção política, bem como na elaboração de medidas e programas que sustentam a transição do paradigma da educação especial para o da educação inclusiva no contexto angolano.

Após a Declaração de Jomtien (1990) e no quadro das múltiplas directivas promovidas pelas agências internacionais, a Declaração de Salamanca (1994) destacou-se como um marco central no domínio da educação inclusiva. Resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais,

organizada pelo Governo de Espanha em parceria com a UNESCO, este documento exerce forte influência no percurso angolano. A adesão de Angola ao referido evento traduziu-se, já em 1994, na implementação do Projeto *534/ANG/10*: *Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis* e, mais tarde, na elaboração do "*Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola (2007-2015)*.

A Declaração de Salamanca introduziu uma concepção renovada de escola, entendida como um espaço em que todos alunos devem aprender em conjunto, sempre que possível, independentemente das dificuldades ou diferenças que apresentem. Reforçou-se, assim, o apelo para que as escolas de todos os países reconhecessem e atendessem à diversidade do seu alunado, assumindo a responsabilidade de se adaptar aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagens. Para tal, sublinhou-se a necessidade de currículos adequados às singularidades dos alunos, de uma organização escolar responsiva e de estratégias pedagógicas que valorizassem os recursos existentes e promovessem a cooperação com as respectivas comunidades. A provisão de apoios e serviços especializados passou igualmente a ser considerada condição indispensável para garantir respostas educativas apropriadas. Foi sobre estes princípios que muitos países passaram a orientar a formulação das suas políticas de educação inclusiva, sendo Angola um exemplo evidente dessa influência.

Como se pode observar, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais ocorreu num período em que Angola se encontrava ainda imersa na guerra civil, cujo desfecho só viria a ocorrer em 2002. Apesar do clima de instabilidade política e social que marcou essas décadas, tal conjuntura não impediu que determinadas medidas de política governativa fossem *formuladas/legisladas e implementadas* no domínio da educação especial. Assim, importa analisar o *corpus* legislativo que, sobretudo entre 2001[212] e 2017, teve maior relevância no processo de construção da educação inclusiva em Angola, por ser o mais citado pelos actores envolvidos nesse processo.

A análise que se apresenta a seguir foi organizada a partir de um conjunto de categorias pré-estruturadas e emergentes derivadas do *corpus* legislativo selecionado para o efeito e que são consideradas fundamentais para a compreensão do nosso objecto de estudo, como a seguir se descreverá. As categorias iniciais incluíram: *(i) a educação especial e inclusiva em Angola: definições e objectivos; (ii) público da educação especial e inclusiva em Angola*; *(iii) necessidades educativas especiais* e *responsabilidades do Estado no processo de inclusão escolar* em Angola. A partir desta última categoria,

[212] A delimitação deste horizonte temporal, se, por um lado, não impediu a referência a alguns diplomas produzidos anteriormente — como a Circular n.º 56/79 e o Projeto 534/ANG/10, implementado em 1994 —, por outro lado justifica-se pelo facto de ser a partir desse ano que a produção legislativa e programática neste domínio passou a assumir maior expressão e sistematicidade.

emergiram ainda outras duas áreas de análise que se revelaram centrais: a *formação dos agentes de educação para a educação inclusiva* e a disponibilização de *recursos e materiais pedagógicos específicos*.

É tendo em consideração estas três categorias e as duas subcategorias que seguidamente estruturamos o texto.

3.1.1.2.1. A educação especial e inclusiva em Angola: definições e objectivos

Para balizarmos o campo de análise relativo à legislação produzida e às definições e objectivos atribuídos à educação especial e inclusiva em Angola, optou-se por iniciar esta análise pela Lei nº 13/01 de 31 de janeiro. Este diploma legal consagra as matérias referentes à educação especial na Secção VIII, Subsecção I, onde o artigo 43.º define a educação especial como "uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas do ensino[213] geral", estendendo esta transversalidade também ao subsistema da educação de adultos. Esta opção conceptual – que coloca a educação especial como dimensão transversal e não como um subsistema isolado – seria posteriormente reafirmada no Estatuto da Modalidade da Educação Especial[214] e, de forma mais recente na Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino[215]. Deste conjunto de instrumentos legais infere-se que, desde a sua institucionalização à actualidade, a educação especial (e, posteriormente, a educação inclusiva) tem sido concebida como um eixo estruturante que deve atravessar o sistema educativo no seu todo, e não como uma resposta paralela ou segregada. A transversalidade, portanto, surge como um princípio orientador consistente ao longo da evolução normativa.

Neste sentido, tendo em consideração a natureza vinculativa e o estatuto hierárquico da CRA (2010), procedeu-se igualmente à sua análise. Contudo, verifica-se[216] que este documento não apresenta uma definição explícita de educação especial ou inclusiva. Ainda assim, as bases normativas para a inclusão dos cidadãos encontram suporte no artigo 23.º, nomeadamente no seu n.º 2, que consagra o princípio da igualdade e estabelece que:

[213] É importante referir que à luz da Lei nº17/16 de 07 de outubro, o sistema educativo angolano "está constituído por seis subsistemas de ensino (Subsistema de educação pré-escolar, subsistema de ensino geral, subsistema de ensino técnico-profissional, subsistema de formação de professores, subsistema de educação de adultos, subsistema de ensino superior) e quatro níveis de ensino" (educação pré-escolar, ensino primário, ensino secundário e ensino superior). Outros detalhes constam do Organograma do Sistema de Educação em anexo 06.

[214] Decreto Presidencial nº 20/11 de 18 de janeiro.

[215] Lei nº17/16 de 07 de outubro de 2016, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino.

[216] De realçar que a CRA em referência foi alvo de actualização a 05 de fevereiro de 2022. Consta da nota justificativa da mesma o seguinte: "Esta publicação justifica-se, [...] pelo facto de a Constituição de 2010 ter sofrido alterações, introduzidas pela Lei nº 18/21, de 16 de agosto, pelo que há necessidade de se evitarem dispersões normativas, reunindo o conteúdo da *Lex Mater* num único texto, facilitando, deste modo, a localização das normas e a sua melhor e mais ágil aplicação pelos profissionais do Direito Constitucional.

> Ninguém pode ser prejudicado, privilegiado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão da sua ascendência, sexo, raça, etnia, cor, deficiência, língua, local de nascimento, religião, convicções políticas, ideológicas ou filosóficas, grau de instrução, condição económica ou social ou profissional.

Como se pode observar, na carta magna da República de Angola, o legislador compromete-se de forma inequívoca com a defesa dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana, tanto na sua dimensão individual como enquanto membro de comunidades e grupos sociais organizados. A formulação do artigo em apreço, ao reconhecer que os indivíduos podem encontrar-se em situações desiguais resultantes quer daquilo que Rawls (1993) designa por *lotaria social,* quer da *lotaria natural*[217], evidencia a preocupação constitucional em reduzir/eliminar os efeitos dessas desigualdades arbitrárias.

Desta leitura decorre que o texto constitucional convoca um modelo inclusivo de sociedade, no qual todas as pessoas devem ser tratadas com igual respeito e consideração, protegidas de discriminação e colocadas em condições de usufruir, em paridade, dos bens e serviços disponibilizados pelo Estado. Em síntese a Constituição estabelece um quadro normativo que, ainda de forma indirecta, sustenta os princípios orientadores de políticas de educação inclusiva, ao afirmar que a igualdade de direitos só se concretiza plenamente quando as condições de acesso e participação são garantidas para todos/as, independentemente das suas características, capacidades ou circunstâncias de origem.

Assim, no que respeita à dimensão dos objetivos da educação especial, a Lei nº13/01 de 31 de janeiro, estabelece no artigo 44º um conjunto de finalidades orientadoras para o desenvolvimento global da criança e do jovem com deficiência. Entre estas, destacam-se: a promoção das potencialidades físicas e intelectuais, procurando reduzir as limitações decorrentes das deficiências; o apoio à inserção familiar, escolar e social, favorecendo a estabilidade emocional; o reforço das capacidades comunicativas; o desenvolvimento progressivo da autonomia em diferentes domínios; a oferta de uma formação pré-profissional que facilite a futura integração na vida activa. A lei prevê ainda a criação de condições específicas para o acompanhamento de alunos superdotados.

[217] Na perspectiva de Rawls (1993), a lotaria social remete-nos para a discussão sobre o facto de o nascimento de uma pessoa ser aleatório, ou seja, não existindo por isso possibilidades de escolha quanto ao estrato social e económico da família de origem (podendo ser uma família rica ou pobre ou com muitas ou poucas condições e recursos). Relativamente à lotaria natural, alude o autor que não se deve culpar uma pessoa pelo facto de nascer com talentos individuais ou sem eles; bem como o facto de nascer com um determinando condicionalismo físico, psicológico ou não. Caberá à sociedade encontrar mecanismos para reduzir ou minimizar os efeitos destas condições sobre os indivíduos.

Grande parte destes objetivos é reiterada no Estatuto da Modalidade da Educação Especial, bem como na Lei da Pessoa com deficiência[218], sendo que nesta última acrescenta a necessidade explícita de promover a igualdade de oportunidades das pessoas com deficiência em vários domínios de ensino. Neste sentido, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino[219], a sistematização dos objetivos da educação especial é novamente retomada no artigo 84º, introduzindo-se, porém, algumas reformulações significativas. Entre os elementos inovadores, destaca-se a menção à necessidade de desenvolver capacidades de comunicação oral, escrita e gestual (LGA) como uma das línguas de ensino. Acrescenta-se igualmente a preocupação com o estímulo da iniciativa, criatividade e autonomia, bem como o reforço das capacidades, habilidades e potencialidades dos indivíduos superdotados, consolidando uma visão mais ampla e abrangente da educação especial no quadro legislativo angolano.

Como se pode constatar, ao longo da evolução normativa angolana, a educação inclusiva foi concebida essencialmente como um conjunto de intervenções destinadas a responder, de forma preferencial e adequada, às necessidades de pessoas que apresentam determinado condicionalismo físico ou psicológico. Em outras palavras, a legislação orientou-se historicamente para as pessoas com deficiência. Contudo, tal como advertem Ainscow e Ferreira (2003) "considerar a educação inclusiva um movimento que luta e defende principalmente pelos direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso à educação efectiva garante acesso aos bens comuns e à cidadania" (114). Deste modo, na continuidade da análise, se apresenta apenas a perspectiva legislativa actualmente vigente relativamente ao público-alvo da educação especial no contexto angolano, no quadro da educação inclusiva. Opta-se por este enfoque, não obstante alguns diplomas contemplarem igualmente os alunos em situação de superdotação, dado que a discussão sobre necessidades educativas especiais no país permanece fortemente ancorada no paradigma da deficiência.

3.1.1.2.2. Público da educação especial e inclusiva em Angola

Com base na legislação do conjunto de diplomas legais vigentes, apresenta-se, de seguida, uma descrição cronológica sintética dos segmentos de sujeitos aos quais a educação inclusiva tem sido dirigida em Angola. Esta sistematização permite identificar a forma como o legislador foi alargando – ou,

[218] Lei nº 21/12 de 30 de junho.
[219] Lei nº17/16 de 07 de outubro de 2016.

nalguns momentos, restringindo – o público-alvo desta política pública, revelando a evolução conceptual e normativa que orientou a construção da inclusão escolar no país.

Quadro 4: *Público-alvo da educação inclusiva*

Nº	**Designação do diploma legal**	**Público-alvo**
1	Decreto presidencial nº20/11 de 18 de janeiro, aprova o Estatuto da Modalidade da Educação Especial.	Crianças, jovens e adultos, com necessidades educativas especiais (artigo 5º)
2	Lei nº 21/12 de 30 de junho, Lei da Pessoa com deficiência.	Crianças e jovens com necessidades educativas especiais (artigo 48º, ponto 1)
3	Lei nº17/16 de 07 de outubro de 2016, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino. - Revoga a Lei n.º13/01, de 31 de dezembro	Indivíduos com necessidades educativas especiais, nomeadamente os educandos com deficiências, transtornos de desenvolvimento ou de aprendizagem e os educandos com altas habilidades ou sobredotados (artigo 83º)
4	Decreto presidencial nº 187/17 de 16 de agosto, aprova a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar.	Alunos com deficiência, alunos com transtornos do espectro autista e alunos sobredotados ou com altas habilidades (p.18)
5	Lei nº 32/20, que altera a Lei nº 17/16 de 7 de outubro, altera a Lei nº 17/16 de 07 de outubro de 2016.	Pessoas com deficiências e os educandos com altas habilidades, sobredotados, talentosos e autistas (artigo 83º).

Fonte: Produção própria do autor com base a legislação recolhida.

Nestes dois últimos diplomas legais percebe-se a retirada da expressão "necessidades educativas especiais" para designar os alunos público-alvo da educação especial orientada para a inclusão escolar em Angola. Igualmente é notório o (re)direcionamento das acções da educação especial às pessoas com deficiência e não para outros segmentos de alunos em risco educacional, não obstante parte significativa do conteúdo dos referidos diplomas legais fazerem menção à educação inclusiva numa perspectiva mais holística. Esta situação, de *per si* evidencia uma certa ambiguidade a respeito da terminologia adoptada quando se procura promover e implementar um paradigma educativo que pretende ser inclusivo de forma holística, visto que deixa de fora outros segmentos de alunos que, para que se efective a sua escolarização requerem um atendimento diferenciado do ponto de vista de respostas pedagógicas, como

são os casos das minorias étnicas (Maiunga, 2021)[220], crianças e jovens em condição de vulnerabilidade, tal como vem reforçado no ODS4 da agenda 2030 da ONU. Outrossim, prende-se com o facto de que esta ambiguidade conceptual e terminológica tende a influenciar muitos actores educativos no terreno a encarar a educação especial e educação inclusiva como sendo sinónimas. A este propósito António et. al., (2021) referem que,

> a Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar não discerne a educação especial da inclusiva, fazendo transparecer como sendo equivalentes e similares, [enquanto] o conceito diversidade mencionado nessa política não é definido e, menos ainda, faz ênfase ao contexto sociocultural próprio de Angola, fato que dificulta a concepção de uma diversidade que não deixa ninguém para trás (p. 18)

Pelo que se pode verificar, a expressão predominantemente adoptada na diferente legislação produzida até 2016 para designar os sujeitos público-alvo da educação especial e inclusiva em Angola foi a de "necessidades educativas especiais" e posteriormente adoptou-se outro escopo, "considerado específico", tendo como marco a aprovação da PNEEOIE[221], tal como se descreve na mesma:

> Considerando o alargamento excessivo do público-alvo da educação especial a partir da adopção do conceito de «necessidades educativas especiais», [...] e que Angola tornou-se signatária da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em 2014, o Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) percebeu a importância de estabelecer um foco mais específico de activação e optou por dedicar os seus esforços no atendimento dos alunos com deficiência.

Este excerto da política pública em referência evidencia que a ratificação, por Angola da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) desempenhou um papel determinante na adopção de uma nova terminologia para designar os alunos público-alvo da educação inclusiva. Esta mudança legitima, de certa forma, a tendência para reduzir a educação inclusiva ao atendimento das pessoas com deficiências – fenómeno já advertido por Ainscow e Ferreira (2003), ao salientarem que a associação

[220] A este respeito, no estudo realizado por este autor "a inexistência de programas de inclusão escolar orientada para a minoria San foi [...] identificado como obstáculo à inclusão" (p.133) deste seguimento de indivíduos.

[221] Fortemente influenciada pelos Objectivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e pela Agenda 2023 estabelecidos pela Organização das Nações Unidas em 2015 (MED/PNDEEI, p.5).

exclusiva entre inclusão e deficiência estreita significativamente o alcance deste paradigma educativo. Do mesmo medo, confirma-se que o rumo e o conteúdo desta política continuam a ser definido preferencialmente pelos funcionários de topo ou do nível macro. Todavia, importa notar que o próprio texto da PNEEOIE alarga, em parte, o horizonte da intervenção ao assumir como um dos objectivos o "combate a todas as formas de discriminação e desigualdade, estabelecendo as acções específicas voltadas a todas as pessoas em situação de vulnerabilidade, com destaque às raparigas e mulheres angolanas" (p.19). Esta formulação abre espaço para uma concepção mais abrangente de educação inclusiva, capaz de integrar respostas educativas dirigidas a grupos vulneráveis e potencialmente às diferenças socioculturais existentes no país. Contudo, tal abertura contrasta com o escopo efectivamente consagrado no decreto-lei que aprova a PNEEOIE e, de forma ainda mais explícita, nos recentes normativos produzidos pelo Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) em 2022 – nomeadamente o Regulamento de Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, as Directrizes Nacionais sobre o Atendimento Educativo Especializado e as Directrizes Nacionais Sobre Núcleos de Apoio à Inclusão – NAIs. Nestes documentos constata-se uma focalização quase exclusiva nas pessoas com deficiência, reforçando o carácter restrito do público-alvo e consolidando uma visão de inclusão predominantemente ancorada no campo da educação especial.

Esta discrepância entre a ambição mais holística expressa em determinados trechos da política e a delimitação normativa efectiva revela uma tensão interna ainda por resolver: por outro lado, reconhece-se a necessidade de enfrentar desigualdades estruturais que afectam múltiplos grupos vulneráveis; por outro, as medidas regulamentares adoptadas continuam a privilegiar um modelo de inclusão centrado quase exclusivamente na deficiência, deixando à margem outras categorias de alunos que enfrentam barreiras significativas à aprendizagem e à participação escolar.

3.1.1.2.3. Necessidades educativas especiais (NEE)

Tendo em conta a pluralidade de expressão, polissemia e, por vezes, a ambiguidade que caracteriza a terminologia utilizada para identificar os destinatários da educação inclusiva em Angola, tornou-se pertinente explicar o modo como a legislação nacional define o conceito de *necessidade educativa especial*. Assim, o Decreto Presidencial nº20/11 de 18 de janeiro no seu artigo 3º, estabelece que necessidades educativas especiais são às "demandas exclusivas dos sujeitos que, para apreender o que é esperado para o seu grupo de referência, precisam de diferentes formas de interacção pedagógica e/ou suportes adicionais, tais como recursos, metodologias e currículos adaptados, bem como tempos

diferenciados, durante todo ou parte do seu percurso escolar". Esta definição sublinha, portanto, a necessidade de respostas pedagógicas diferenciadas como condição para garantir a aprendizagem e a participação de determinados alunos. No mesmo sentido, a Lei sobre a Protecção e Desenvolvimento Integral da Criança[222], no artigo 27º, ponto 1, caracteriza as crianças com NEE como aquelas que apresentam "comportamentos ou características distintas das verificadas na maioria das crianças da mesma faixa etária e meio social e que, de certo modo, condicionam o curso normal da sua vida, tais como limitações físicas, mentais, psicossociais, emocionais ou capacidades e habilidades muito acima da média". Esta formulação evidencia que, para o legislador, o conceito de NEE abrange tanto crianças com limitações diversas como aquelas que demonstram desempenho significativamente superior ao habitual. Já o despacho[223] que aprova a Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social da Criança com deficiência, ponto 47, retoma parte das dimensões referidas na legislação anterior, acrescentando que se enquadram na categoria de NEE as crianças que apresentam "diminuição da audição, diminuição da visão, perturbações da fala e da linguagem e crianças dotadas e talentosas". Deste conjunto de normativos depreende-se que, até ao momento, a legislação angolana inclui, de forma explícita, crianças superdotadas e talentosas no grupo daqueles que apresentam NEE, equiparando-as – no plano conceptual e normativo – a outros perfis de alunos que exigem respostas educativas maioritariamente diferenciadas.

Relativamente à evolução conceptual do termo NEE, Rodrigues (2003) observa que a "designação de necessidades educativas especiais" [...] foi criada com o objectivo de contribuir para situar o processo educativo nas necessidades que a pessoa apresenta e não no seu todo defectológico" (p.93). Todavia, o autor reconhece que, apesar da tentativa de reduzir o estigma associado à deficiência, o conceito acabou por manter uma dimensão classificatória que rotula os alunos identificados com dificuldades, revelando que nenhum sistema categorial está isento de implicações sociais e políticas.

Numa perspectiva distinta, Correia (2003) considera que os "alunos com NEE são aqueles que, por exibirem determinadas condições específicas, podem necessitar de serviços de educação especial durante parte ou todo o seu percurso escolar, de forma a facilitar o seu desenvolvimento académico, pessoal e socioemocional" (pp.17-18). Ainda assim, retomando a discussão Rodrigues (2003) apegando-se à tese segundo a qual os "critérios de categorização sempre evidenciarem factores sociopolíticos (p.93)", adverte para o facto de o termo NEE não estar isento de "considerações sociopolíticas, tendo sido usado, tal como a deficiência, como um instrumento de rotulação" (p.93). Nesta direcção, Ainscow

[222] Lei nº 25/12 de 22 de agosto.

[223] Decreto Presidencial nº 207/14 de 15 de agosto. De referenciar que, neste diploma legal, se por um lado no diagrama nº2 – relativo a Interdependência dos Eixos de Intervenção Multidisciplinar e outros actores, escreve-se a expressão *educação especial*, na descrição do eixo 3, utiliza-se a expressão *educação inclusiva*. Revelando uma certa aleatoriedade e indiferença em termos de terminologia.

e Ferreira (2003) salientam que a "maioria das publicações, legislações, documentos, projectos, práticas, e mentes dos que atuam e defendem inclusão, a educação inclusiva (ainda) significa educação das pessoas portadoras de deficiência na rede regular de ensino" (p.108).

Tendo em consideração o enquadramento anteriormente desenvolvido e as diferentes abordagens teóricas consultadas sobre a temática, torna-se evidente que, no contexto analisado, persiste uma forte centralidade da educação inclusiva enquanto dispositivo orientado sobretudo para a escolarização de pessoas com deficiência. Esta tendência, amplamente problematizada por Ainscow e Ferreira (2003), revela-se limitadora, na medida em que

> considerar a educação inclusiva um movimento que luta, que defende principalmente os direitos das pessoas com deficiência é reduzi-lo à insignificância social e desvalorizá-lo enquanto recurso de mudanças sociais relevantes uma vez que ter acesso à educação efectiva garante acesso aos bens comuns e à cidadania (114).

A situação torna-se mais ambígua quando, no corpo final do decreto-Lei que aprova a política analisada, se afirma que os seus objectivos visam "combater todas as formas de discriminação e desigualdade, mobilizando acções específicas voltadas a todas as pessoas em situação de vulnerabilidade, com destaque às raparigas e mulheres angolanas" (p.3684). Esta formulação, embora à primeira vista revele uma abertura conceptual mais ampla, contrasta com o enquadramento operacional da política, que permanece focado quase exclusivamente nas pessoas com deficiência.

Esta discrepância terminológica e normativa acentua a percepção de que os decisores políticos – e, por consequência, os implementadores – tendem a utilizar de forma indistinta os conceitos de educação especial e educação inclusiva. Esta interpretação conflituosa, já identificada por António et. al. (2021), contribui para práticas educativas que não diferenciam adequadamente os públicos-alvo nem respondem à diversidade de necessidades que caracterizam uma visão holística de inclusão.

3.1.1.2.4. Responsabilidades do Estado no processo de inclusão escolar em Angola

Na legislação analisada identificam-se múltiplas responsabilidades atribuídas ao Estado, destinadas a remover os obstáculos que dificultam a concretização plena da educação inclusiva. Embora parte dos dispositivos legais que sustentam estas incumbências tenha sido já referida nas categorias anteriores, neste tópico opta-se por sistematizar apenas os elementos que se revelam essenciais para compreender

o papel do Estado na promoção da inclusão escolar. Trata-se, portanto, de sistematizar as obrigações que os diferentes normativos estabelecem, evidenciando o seu contributo para a construção de condições políticas, administrativas, materiais e pedagógicas que possibilitem a implementação efectiva desta política pública.

A CRA estabelece, no seu artigo 83.º (cidadãos com deficiência), pontos 2 a 4 um conjunto de incumbências atribuídas ao Estado. Entre elas, incluem-se a formulação de uma política nacional orientada para a prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos com deficiência, o apoio às respectivas famílias e a eliminação de barreiras que comprometem a mobilidade e a participação plena desses cidadãos. Este enquadramento constitucional é aprofundado por diversos diplomas subsequentes, que detalham as responsabilidades do Estado no domínio da educação inclusiva. O Estatuto da Modalidade da Educação Especial[224], no artigo 6.º, alínea a) a f)[225], especifica deveres ligados ao desenvolvimento do ensino especial e à formação profissional de pessoas com deficiência. Disposições semelhantes são retomadas no decreto-lei que aprova a Política para a Pessoa com Deficiência[226] (artigo 9º, relativo ao domínio da educação e ensino[227]), no decreto-lei que aprova a Estratégia de protecção à pessoa com Deficiência[228] (Capítulo V.1., ponto 17[229]), bem como na Lei da Pessoa com Deficiência[230], (artigo 22º relativo à Educação e ao Ensino[231]). O despacho que valida a Estratégia de Intervenção para a Inclusão Social da Criança com deficiência[232] reforça estas orientações no Eixo 3 – "Educação Inclusiva" – e, sobretudo, no conjunto de medidas de natureza educativa que compõem o seu ponto XIII[233].

---

[224] Decreto presidencial nº20/11 de 18 de janeiro.

[225] *a).* garantir o atendimento educacional complementar e/ou suplementar dos alunos com necessidades educativas especiais; *b).* desenvolver códigos de comunicação para possibilitar o acesso ao currículo do aluno com hipo-acusia e surdez; *c).* desenvolver a autonomia de orientação e mobilidade do aluno amblíope cego; *d).* disponibilizar um código de leitura táctil e escrita braille para os alunos cegos; *e).* optimizar os meios de ensino para os alunos com altas habilidades; *f).* estimular os processos cognitivos do aluno com deficiência intelectual;

[226] Decreto Presidencial n.º 237/11, de 30 de agosto.

[227] Cabe ao Executivo o seguinte: *a).* Assegurar a educação regular e profissional para a pessoa com deficiências de níveis básico, médio e superior, em escolas regulares, escolas do ensino especial, universidades e nos ambientes de trabalho; *b).* conceber e aprovar o Código de Língua Gestual Angolana; *c).* Assegurar a integração da criança com deficiência no sistema regular ou especial de ensino[227]; *d).* Assegurar a efectiva integração da criança com deficiência no sistema regular ou especial de ensino[227]; *e)* assegurar a formação de quadros especializados para a direcção e monitorização do processo de educação e ensino da pessoa com deficiência.

[228] Decreto Presidencial nº 238/11 de 30 de agosto.

[229] Encaminhar/integração pessoas com deficiência nos diferentes níveis do sistema de educação, incluindo a [modalidade] do ensino especial e assegurar vagas para o ingresso destes, por parte das instituições públicas do ensino superior, com base nas modalidades formais da admissão; atribuição de bolsas de estudo internas e externas aos alunos com deficiência com bom aproveitamento académico; apetrechamento de salas de aulas com equipamentos adaptados às necessidades dos estudantes com deficiência visual; integração de crianças no sistema regular ou especial de ensino[229]; integração de crianças com deficiência em actividades pré-escolares; criação de instituições pré-escolares vocacionadas à realização de análise e exames de avaliação psico-pedagógica de crianças com necessidades educativas especiais; promoção da aprendizagem da Língua Gestual Angolana entre as pessoas com deficiência com essa necessidade especial.

[230] Lei nº 21/12 de 30 de agosto.

[231] Compete ao Estado adoptar medidas necessárias para assegurar o acesso da pessoa com deficiência à educação e ao ensino inclusivo, mediante a efectação de recursos e instrumentos adequados à aprendizagem e à comunicação".

[232] Decreto Presidencial nº 207/2014 de 15 de agosto.

[233] *a)* Assegurar a integração da criança com deficiência nos diferentes níveis do sistema de ensino/educação[233], incluindo no ensino especial; *b)* Incluir programas de educação especial nas instituições de atendimento à primeira infância (creches, jardins de infância e centros infantis); *c)* Criar instituições vocacionadas à realização de avaliações psico-pedagógicas de crianças com necessidades educativas especiais, como fase crucial que permite a criança com necessidades educativas especiais aceder aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de

A PNEEOIE [234] sistematiza e aprofunda estas obrigações, assumindo um carácter orientador sobre os diferentes níveis e subsistemas do sistema educativo. Para além de consolidar as incumbências já presentes em diplomas anteriores, introduz um conjunto de tarefas adicionais consideradas fundamentais para a efectivação do direito à educação inclusiva. Entre elas destacam-se: a necessidade de disponibilizar e reforçar o serviço de "atendimento educativo especializado (AEE)" com vista a garantir o acesso aos conteúdos escolares, permanência na escola, bem como o sucesso dos alunos abrangidos, desde o nível da educação pré-escolar ao ensino superior"; a necessidade de se estabelecer articulação intersectorial e parceiras com associações e instituições que actuam no campo do direito das pessoas com deficiência, com vista a viabilizar a implementação de políticas públicas na perspectiva da educação como direito; o reforço da sensibilização à todos os actores envolvidos, com destaque, para a comunidade escolar, governos provinciais, administrações municipais e comunais; o desenvolvimento de um sistema de gestão da informação composto por indicadores quantitativos e qualitativos credíveis que, sirvam por sua vez, para à memorização sistemática de eficácia dos serviços da educação especial, uma vez que a inexistência deste sistema continua a afigurar-se um dos entraves ao processo de tomada de decisão (pp.18-19).

Além das responsabilidades já consagradas na legislação anterior, o Estado angolano tem vindo a alargar o seu quadro de incumbências através de novos instrumentos normativos aprovados pelo Instituto Nacional de Educação Especial (INEE) em 2022. Entre estes destacam-se o Regulamento de Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, as Directrizes Nacionais sobre o Atendimento Educativo Especializado e as Directrizes Nacionais Sobre Núcleos de Apoio à Inclusão – NAIs. Estes documentos constituem um reforço operativo das políticas de educação especial e de educação inclusiva, ao definirem orientações específicas para a organização, funcionamento e articulação dos serviços de apoio.

Importa enfatizar que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRS), em particular, são concebidas como estruturas essenciais para a garantia de respostas qualificadas à diversidade de necessidades dos alunos. Entre as suas atribuições, destaca-se a de proporcionar "espaços necessários para a realização do Atendimento Educativo Especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar aos alunos com deficiência, transtornos do espectro do autismo e altas habilidades/sobredotação e assegurar as condições de acesso, participação, aprendizagem e sucesso escolar aos mesmos" (p.4). Este dispositivo

estudo; *d)* Assegurar a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial [...] em estabelecimentos públicos de ensino e promover uma maior divulgação desses serviços entre as famílias e comunidades; *e)* Promover a aprendizagem da [língua] gestual entre as crianças com deficiência com essa necessidade especial, desde a tenra idade [...]; *f).* Criar mecanismos que facilitem o acesso e a orientação ao ensino técnico-profissional e aos cursos regulares voltados à formação profissional; *g)* assegurar o atendimento especializado à criança hiperativa e/ou com Transtorno de Espectro Autista (TEA).

[234] Aprovada pelo Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de agosto.

normativo evidencia a intenção do Estado em consolidar uma rede de apoios educativos que possa colmatar barreiras e garantir condições de equidade no percurso escolar.

A análise conjunta destes documentos revela que, do ponto de vista legal e administrativo, o Estado tem procurado assumir um conjunto articulado de responsabilidades desde o nível macro (político-institucional) até ao nível micro (contexto escolar). Não obstante, permanece evidente que a visão dominante de educação inclusiva mobilizada pelas políticas continua centrada sobretudo nos alunos que apresentam determinadas deficiências. Embora os textos normativos utilizem, por vezes, formulações mais amplas, a operacionalização e o público-alvo privilegiado mantêm-se circunscrito a este grupo, traduzindo uma concepção de inclusão que ainda está longe de abarcar de forma holística a diversidade de alunos em risco educacional, social e cultural.

Entre todas as incumbências atribuídas ao Estado, uma dimensão assume especial relevância: a formação de professores. Sem um corpo docente adequadamente preparado – em termos conceptuais, pedagógicos e organizacionais – as reformas orientadas para a inclusão correm o risco de não alcançar os resultados pretendidos. A eficácia das políticas depende, em larga medida, da capacitação dos agentes educativos que concretizam, no quotidiano das escolas, os princípios e práticas de uma educação inclusiva.

3.1.1.2.5. Formação dos agentes de educação para a educação inclusiva

Tendo presente a relevância da dimensão anteriormente analisada – particularmente porque se trata de uma política pública no domínio educativo, cujo sucesso depende em grande medida da actuação dos professores – emergiu, de modo natural, a categoria relativa à *formação dos agentes de educação para a educação inclusiva*. Com efeito, a implementação de políticas inclusivas exige que os profissionais da educação detenham conhecimentos, competências e disposições adequadas para responder à diversidade dos alunos, o que torna indispensável compreender o enquadramento legal que regula a sua formação e actuação.

Em Angola, o principal instrumento jurídico que orienta o exercício da função docente é o Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação[235]. Este diploma define, no seu artigo 3º, alínea a), que são considerados agentes de educação o "educador de infância, professor[236], técnico pedagógico e

[235] Aprovado pelo Decreto Presidencial nº 160/18 de 3 de julho.

[236] Importa referir que, tanto o educador de infância como professor possuem, à luz deste diploma requisitos para dinamização dos serviços prestados nos Gabinetes de Apoio Psicopedagógicos, bem como o direito de serem nomeados para o desempenho do cargo de Director, Subdirector Pedagógico e Subdirector Administrativo.

especialista da administração da educação em efectivo serviço nos diferentes subsistemas de ensino e demais áreas de serviço do Sector da Educação e Ensino". Trata-se, portanto, de uma categoria abrangente, que contempla não apenas os profissionais directamente envolvidos no trabalho pedagógico com os alunos, mas também aqueles que desempenham funções de apoio técnico e administrativo com impacto nas práticas educativas. Desta feita, relativamente a esta categoria na legislação consultada, no que concerne à formação dos agentes de educação, é estabelecido o seguinte:

Quadro 5: *Medidas normativas que regulam a formação docente para a inclusão escolar*

Designação do diploma legal	Formação de professores
Decreto Presidencial nº20/11 de 18 de janeiro	g). desenvolver projectos de formação de gestores e educadores para dar continuidade ao processo de implementação de sistemas educativos inclusivos; i) subsidiar filosófica e tecnicamente o processo de transformação do sistema educativo angolano, para um sistema educativo inclusivo (artigo 6º)
Decreto Presidencial n.º 237/11, de 30 de agosto	f). a formação de educadores de infância e professores de nível médio e superior para a educação especial (artigo 9º)
Decreto Presidencial nº 238/11 de 30 de agosto	31. No âmbito desta Estratégia serão desenvolvidas no País e/ou no estrangeiro, de forma contínua, acções de formação e capacitação de técnicos de diferentes níveis de qualificação profissional nos diversos ramos de atendimento à pessoa com deficiência, com prioridade para as seguintes áreas de prestação de serviços especializados: [...] educação especial, Tradução e [língua] gestual, formação de formadores [...]
Lei nº10/16 de 27 de julho, Lei das Acessibilidades	O sistema de educação deve garantir a inclusão, nos cursos de formação de professores e nos níveis básico, médio e superior, do ensino da Língua Gestual Angolana, como parte integrante dos planos de estudos e programas de ensino (artigo 27º)
Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de agosto	c). Realizar formação contínua dos educadores enquadrada nos Planos Nacionais de Desenvolvimento da Educação e de Formação de Quadros, para instrumentalizar a prática, incentivar a investigação e a experimentação pedagógica;
Directrizes Nacionais Sobre Núcleos de Apoio à Inclusão – NAIs	oferecer apoio pedagógico à rede de escolas da educação geral por meio de formação contínua, formação em serviço, produção de materiais e ensino de meios e modos de comunicação.

Fonte: Produção Própria do autor com base a legislação e diretivas recolhidas.

Mais recentemente, no quadro das responsabilidades atribuídas ao Estado, o Ministério da Educação, por intermédio do INEE e com a assessoria do Banco Mundial e do Instituto Rodrigo Mendes, elaborou o "Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva". Este documento

identifica como um dos seus principais desafios a necessidade de "formação contínua dos profissionais da Educação para transversalizar a perspectiva inclusiva no ensino geral e mudar a atuação na Educação Especial" (p.40).

Ao reconhecer esta prioridade, o Plano confirma tratar-se de uma problemática persistente no contexto angolano. De facto, a insuficiência de formação docente para responder às exigências da inclusão tem sido recorrentemente assinalada em diversos estudos e relatórios ao longo das últimas décadas, incluindo os do Instituto Nacional para a Educação Especial (2006), Lustosa e Luciano (2011), Patatas e Sanches (2017), bem como nos sucessivos PDNs, relatórios oficiais do Governo de Angola, documentos de agências internacionais, e mais recentemente nas análises de Tomás (2020), António et. al. (2021), António e Mendes (2024), Chipalavela (2024), entre outros.

3.1.1.2.6. Recursos e materiais pedagógicos específicos

No domínio dos recursos materiais e pedagógicos específicos, a legislação angolana atribui ao Estado um conjunto amplo de responsabilidades. Entre as medidas mais recorrentes nos diplomas analisados, sobressaem o desenvolvimento e a difusão de códigos de comunicação essenciais, nomeadamente a massificação do ensino da LGA e do sistema braille, bem como a promoção da leitura táctil. A estes aspectos somam-se a disponibilização de meios de ensino especializados, a garantia de acessibilidade e mobilidade arquitetónica, o apetrechamento das salas de aulas com equipamentos adaptados às necessidades de estudantes com deficiência visual e a criação de instituições dotadas de espaços específicos para a realização de avaliações psico-pedagógicas. Tais incumbências encontram-se referidas em vários diplomas, incluindo os Decretos Presidenciais nº20/11 de 18 de janeiro; n.º 237/11, de 30 de agosto; nº 238/11 de 30 de agosto; nº 207/2014 de 15 de agosto; nº 187/17 de 16 de agosto[237] e nas leis nº 10/16 de 27 de julho[238]; nº 21/12 de 30 de agosto[239]. O conjunto destas disposições evidencia o reconhecimento de que a disponibilização de recursos materiais específicos constitui um elemento central para o sucesso da implementação de uma política pública desta natureza. Nesta linha, retomamos o ponto de vista de Rodrigues (2006) que salienta que a "inclusão tem de constituir uma resposta de qualidade", o que implica oferecer nas escolas regulares serviços capazes de "constituir uma alternativa séria às escolas especiais" (p.309). Para o autor, não basta que todos tenham acesso à

[237] PNEEOIE.
[238] Lei das Acessibilidades.
[239] Lei da Pessoa com Deficiência.

escola – é necessário evitar a "democratização de carências" e, em seu lugar, assegurar condições pedagógicas e materiais que permitam respostas diferenciadas e de qualidade para todos os alunos.

Deste modo, a análise realizada permite concluir que as agências internacionais das Nações Unidas, o Banco Mundial e o assessor (IRM) desempenharam um papel determinante na construção do quadro legislativo que sustenta a educação inclusiva em Angola[240]. A influencia destes actores manifesta-se tanto na orientação conceptual das políticas como no desenho normativo que veio a ser oficialmente adoptado pelo Estado angolano. Paralelamente, a leitura dos diplomas legais evidencia que, pelo menos ao nível discursivo, o legislador reconhece a importância da formação – inicial e contínua – dos agentes de educação como condição indispensável à implementação de práticas inclusivas. Igualmente se afirma, no plano teórico, a necessidade de garantir recursos pedagógicos adequados e serviços especializados capazes de responder às exigências impostas pela transformação do sistema educativo num sistema orientado para a inclusão numa perspectiva holística. Contudo, como se verá adiante, frequentemente se verifica um fosso entre o compromisso formal e a operacionalização efectiva destes pressupostos, o que constitui um dos desafios centrais no processo de materialização da educação inclusiva em Angola.

Da análise do *corpus* legislativo examinado resulta evidente que a política pública em estudo, por um lado, não estabelece uma distinção clara entre educação especial e educação inclusiva, tal como assinalam António, at. al. (2021). Por outro lado, observa-se a manutenção de uma orientação centrada predominantemente em categorias de natureza defectológica, privilegiando como destinatários quase exclusivos as crianças e alunos com deficiência – tendência já problematizada por Ainscow e Ferreira (2003), Rodrigues (2003) e pelo Instituto Nacional de Educação Especial (2006). Esta focalização estreita contribui para a exclusão de outros grupos igualmente vulneráveis, como crianças de minorias étnicas, alunos indígenas, estudantes em condições socioeconómicas adversas ou em diferentes situações de risco, cuja escolarização requer também respostas pedagógicas diferenciadas.

Ao circunscrever a educação inclusiva essencialmente ao domínio da deficiência, a política transfere para os agentes educativos a responsabilidade, frequentemente de forma discricionária, de interpretar e atender necessidades para as quais, em muitos casos, não dispõem de formação, competências ou recursos adequados. Esta situação fragiliza a possibilidade de construção de modelos inclusivos com

[240] Como se pode verificar, desde a intervenção de agências internacionais da ONU e empresas de assessoria (regulação transnacional), o papel do Presidente da República, da Assembleia Nacional, dos departamentos ministeriais, e não só (regulação nacional), fica evidente que a "regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível, mas sim um compósito", como refere Barroso (2006, p.64) na medida em que "resulta mais das regulação das regulações, do que do controlo directo da aplicação de uma regra sobre a acção dos regulados" (p.64).

uma perspectiva verdadeiramente holística, capaz de abarcar a diversidade de percursos, identidades e condições sociais presentes no contexto escolar angolano.

Adicionalmente, importa destacar que a produção legislativa sobre a matéria não se limita ao ministério com tutela directa do sector da educação, envolvendo também outros departamentos ministeriais. Tal facto revela, por um lado, uma mobilização intersectorial relevante para a promoção da inclusão escolar e social; mas, por outro, esta realidade pode originar sobreposições, dispersão de iniciativas ou insuficiente coordenação[241] entre actores institucionais, comprometendo a coerência e a eficácia das acções implementadas.

Portanto, à luz do exposto e considerando a "variedade de autores envolvidos" (Barroso, 2006; Hill & Hupe, 2003), bem como a diversidade de organizações e contextos que intervêm no ciclo das políticas públicas, torna-se evidente que o processo de execução e implementação se configura como particularmente exigente e complexo. É neste quadro de múltiplas interdependências, tensões e constrangimentos que se analisará, a seguir, a fase de implementação de uma política pública.

3.2. Processo de implementação de políticas públicas: alguns modelos explicativos

Após a formulação das políticas – momento em que os argumentos explicativos são construídos e posteriormente vertidos em leis, decretos-leis e despachos executivos – a etapa da implementação de políticas assume um lugar central no ciclo político. Trata-se da fase em que aquilo foi projectado no plano teórico deve ganhar substância no plano prático.

A implementação de políticas públicas é, pois, o momento em que os "objectivos políticos através do planeamento e da programação de operações, projectos [...], resultados acordados e os impactos desejados [devem ser] alcançados" (Brynard, 2005, p. 654). Noutra formulação, ela constitui o "produto do que ocorreu nas fases anteriores do processo político (Hill & Hupe, 2003, p. 479), isto é, na definição da agenda e na formulação da política. Contudo, Brynard (2005) alerta que é "insensato assumir que, só porque uma política tenha sido proclamada, seria imediatamente implementada" (p.652). Pelo contrário, sublinha a necessidade de reconhecer que "cada caso de implementação de política [ser] bastante singular (p.656). Tal singularidade decorre das variações na disponibilidade e qualidade dos recursos humanos, materiais e financeiros, bem como dos contextos institucionais em que a política é

[241] Na medida em que muitos destes departamentos ministeriais operam ainda sob a lógica de "seitas departamentais" tal como designado por Paxe (2025).

operacionalizada. Essas diferenças podem, inevitavelmente, determinar o grau de (in)sucesso da implementação em determinadas áreas, em detrimento de outras.

Assim, de acordo com a literatura do campo consultada, é consensual situar nas décadas sessenta e setenta do século XX o início do debate sobre a implementação de políticas públicas. Nesta fase, destacam-se, como referências fundacionais, os trabalhos de Pressman e Wildavsky, (1973) e de Bardach, (1977), os quais marcaram profundamente o desenvolvimento subsequente deste campo de estudos[242]. Embora reconheçam a relativa juventude desta área de investigação, Hill e Hupe (2003) salientam que, desde então, o número de estudos sobre implementação se tornou praticamente incontável. Não obstante essa proliferação, verifica-se algum consenso entre diversos autores – como Matland (1995), Hill e Hupe (2003), Brynard (2005) e Rodrigues (2014), entre outros – no sentido de que a evolução deste corpo teórico conduziu ao destaque de duas grandes escolas de pensamento.

A primeira corresponde às abordagens *top-down*, associadas sobretudo aos contributos de Pressman e Widavsky (1973) e Bardach (1977). Neste modelo, a análise inicia-se no topo do processo decisório e dirige-se para os níveis inferiores, entendendo os decisores centrais como actores principais. A atenção recai, portanto, sobre os factores que podem ser controlados ou manipulados a partir do centro político-administrativo. A segunda grande abordagem é a *bottom-up*, desenvolvido principalmente por Lipsky (1980) e Sabatier (1986), que constitui uma inversão da perspectiva anterior. Neste caso, a análise toma como ponto de partida os actores que operam nos níveis mais próximos da implementação – grupos-alvo, profissionais de linha de frente, agentes administrativos locais, prestadores de serviços, entre outros. O foco desloca-se, assim, para o papel decisivo destes actores de base, concebidos como elementos que, pela natureza das suas práticas e decisões quotidianas, moldam e influenciam significativamente o curso das políticas.

Desta feita, tal como é recorrente nas ciências sociais e humanas, os consensos teóricos estabelecidos sobre determinadas matérias tendem a ser provisórios e sujeitos a contestação. Não surpreende, portanto, que as duas grandes escolas de análise da implementação – *top-down* e *bottom-up* – tenham sido alvo de críticas relevantes. No que respeita ao modelo *top-down* Matland (1995) observa que os "responsáveis máximos têm sido acusados de ver a implementação como um processo puramente administrativo e de ignorar os aspectos políticos ou de tentar eliminá-los" (p. 147). Já no que se refere ao modelo *bottom-up*, uma das principais objecções incide sobre o facto de este conferir um grau

[242] (Ver. Bernard, 2005; Rodrigues, 2014; Mota, 2020).

excessivo de autonomia aos actores locais, atribuindo-lhes um poder de decisão que, para alguns autores, pode comprometer a coerência e fidelidade da política originalmente formulada (p. 150).

Procurando ultrapassar as limitações de ambas as abordagens, Matland (1995) propõe um modelo alternativo – o modelo ambiguidade-conflito – que incorpora de forma integrada os elementos políticos e administrativos envolvidos no processo de implementação. Partindo da premissa de que a implementação é inevitavelmente influenciada pelo grau de conflito existente e pelos níveis de ambiguidade associada à política, o autor identifica quatro paradigmas distintos de implementação, derivados da combinação destas duas variáveis. Segundo este autor, os conflitos podem emergir das divergências quanto aos objectivos declarados de uma política, das actividades programáticas previstas ou dos meios considerados necessários à sua materialização. Em muitos casos, o conflito resulta do desfasamento entre as intenções formuladas na política e os recursos efectivamente disponíveis para a sua concretização. Por sua vez, a ambiguidade pode manifestar-se sob duas formas principais: ambiguidade de objectivos e ambiguidade de meios, afectando "diretamente o processo de implementação [da política] de forma significativa" (p.159).

Na lógica do seu modelo "ambiguidade-conflito", Matland (1995) propõe quatro paradigmas de implementação, nomeadamente o *paradigma da implementação administrativa de política* – onde os resultados são determinados pelos recursos; *paradigma de implementação política* - onde os resultados são decididos pelo poder; *paradigma de implementação experimental* – onde as condições contextuais dominam o processo e, finalmente o *paradigma de implementação simbólica* - onde as forças da coligação a nível local determinam o resultado[243].

Nesta linha de pensamento, Hill e Hupe (2003) argumentam que a implementação de políticas públicas pode tornar-se particularmente ambígua devido às discrepâncias existentes entre as intenções formuladas no plano conceptual e os processos de interação social que ocorrem durante a produção da própria política. O chamado "défice de execução" expressão utilizada por Pressman e Wildasky, referenciados por Hill e Hupe (2003), pode assim resultar das limitações inscritas no processo de formulação, sobretudo quando este envolve múltiplos actores, situados em diferentes níveis do governo, e portadores de culturas organizacionais diversas. Tais diferenças tornam o processo vulnerável a interpretações divergentes, apropriações assimétricas e rupturas na cadeia de implementação.

[243] A este propósito refere o autor que, a implementação administrativa é caracterizada pela baixa ambiguidade política e baixo conflito político; a implementação política é marcada pela baixa ambiguidade política por um elevado conflito político; a implementação experimental é caracterizada por uma elevada ambiguidade e reduzida conflitualidade política e, finalmente a implementação simbólica é caracterizada tanto por elevada ambiguidade política como por elevado conflito político (Matland, 1995).

A este respeito, Hill e Hupe (2003) sublinham, também, que cada nível do governo dispõe de competências formais e esferas próprias de decisão, o que faz com que a política, à medida que se desloca verticalmente, seja reinterpretada e reconstruída. Esta circulação intergovernamental abre espaço para traduções, omissões e reconfigurações, contribuindo para a variabilidade da política em acção. Considerando estes desafios, Brynard (2005) identifica cinco variáveis críticas ou factores que condicionam o (in)sucesso da implementação de políticas. Segundo o autor,

> O conteúdo da política pode, ou não prever recursos para o reforço das capacidades; o contexto institucional das agências relevantes pode dificultar ou ajudar o reforço das capacidades; o empenho/compromisso dos implementadores nos objectivos, na teoria causal e nos métodos da política pode compensar a falta de tal capacidade – ou vice-versa; ou a coligação de actores que se opõem a uma implementação eficaz pode impedir a capacidade que, de outra forma, poderia ter sido suficiente (pp. 658-659).

Factores como o contexto, as condições materiais e humanas disponíveis, grau de comprometimento e o sistema de valores dos actores responsáveis pela execução, bem como a experiência e as competências que mobilizam, articulam-se com dimensões interpretativas e subjectivas que influenciam a apropriação do conteúdo das políticas[244]. Estes elementos são igualmente sublinhados por Ball et. al. (2016) no estudo "*Como as Escolas Fazem a Política*"[245], no qual os autores demonstram que tais variáveis são determinantes para a forma como uma política pública se concretiza.

Na perspectiva destes autores, os documentos políticos e os textos orientadores são frequentemente concebidos a partir da imagem de uma escola idealizada[246] - uma organização escolar "perfeita", muitas das vezes existente apenas no imaginário "febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros em relação a contextos fantásticos (Ball et. al., 2016, p. 14). Mais adiante estes autores argumentam que na "prática, as escolas são constituídas de diferentes tipos, de diferentes gerações de professores com diferentes disposições em relação ao ensino e à aprendizagem, fixados dentro de diferentes ondas de inovação e de mudança" (p. 18). Assim, políticas aparentemente uniformes são objecto de interpretação e apropriação diferentes *pelos actores no terreno* (Casa-Nova, 2011). De outro modo, são reinterpretadas e reelaboradas de modos distintos, dependendo das especificidades de cada organização escolar e dos

[244] A este respeito Casa-Nova (2011) utilizou a expressão "apropriação da política pelos actores no terreno".
[245] Estudo qualitativo realizado em 4 escolas secundárias "regulares" no Reino Unido.
[246] Ou "escolas invisíveis", isto é, distintas das que são desenhadas no discurso e normativos oficiais, como referiu Hameline citado por Barroso (2006).

actores que a compõem. Cada escola constitui um contexto único, marcado por recursos humanos, materiais e financeiros singulares, bem como por uma cultura institucional própria. Por isso, a implementação tende inevitavelmente a assumir contornos locais. Barroso (2006) reforça este entendimento ao assinalar que tais (re)ajustamentos locais[247] "muitas vezes de modo não intencional" (p.56), emergem das interdependências e tensões que caracterizam o funcionamento quotidiano das organizações educativas.

Assim, atendendo ao objecto desta investigação, a análise comparativa entre os significados que os sujeitos-actores atribuem às suas experiências quotidianas no processo de implementação desta medida de acção governativa e os contributos teóricos discutidos neste tópico – bem como nos demais capítulos que sustentam conceptualmente o estudo – será desenvolvida posteriormente, no capítulo designado *Pesquisa empírica com os actores*. É nesse momento que se procurarão identificar e interpretar as razões que explicam eventuais défices de execução, na acepção de Pressman e Wildasky, referenciados por Hill e Hupe (2003), ou, pelo contrário, a efectividade de determinadas acções. Do mesmo modo, serão analidas as discrepâncias – ou convergências – entre aquilo que foi idealizado na fase de formulação da política e o que está efectivamente a ocorrer no plano da implementação, conforme problematizado por Hill e Hupe (2003).

[247] A este respeito, Barroso (2006), no âmbito do que designa por *microrregulação local*, argumenta que esta consiste num processo "de coordenação da ação dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença, quer numa perspetiva vertical entre 'administradores' e 'administrados', quer numa perspetiva horizontal, entre os diferentes ocupantes de um mesmo espaço de interdependência (intra e interorganizacional) — escola, território educativo, municípios" (p. 56). Esta lógica de microrregulação pode igualmente estender-se a outros níveis territoriais e administrativos, como as comunas, os sectores e as aldeias, enquanto espaços relevantes de interdependência e de acção educativa.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

O presente capítulo tem por objectivo apresentar a componente metodológica desta tese de doutoramento, descrevendo e refletindo sobre o processo que lhe esteve subjacente. Nele se descreve o percurso metodologicamente realizado, desde a inserção paradigmática, à escolha do método e os procedimentos metodológicos face ao objeto de estudo, os participantes no estudo, as reflexões sobre o conjunto de situações vivenciadas aquando do trabalho de campo, bem como as questões relativas à ética do investigador no decurso da investigação e face à divulgação dos resultados da mesma.

4.1. Determinação/Definição do Paradigma de Investigação

As opções metodológicas assumidas pelo investigador não apenas orientam, como também condicionam o desenvolvimento de um processo de investigação científica. Funcionam como um conjunto de fases e procedimentos que devem ser rigorosamente observados para assegurar a consecução dos objectivos propostos e a produção de conhecimento científico válido e credível.

Até ao século XIX, considerava-se que apenas as investigações que cumpriam os critérios metodológicos oriundos das ciências da natureza – isto é, os princípios do paradigma positivista – podiam ser reconhecidas como verdadeiramente científicas (Bogdan & Biklen,1994). Contudo, esta concepção veio a transformar-se à medida que as comunidades epistémicas passaram a compreender que certos fenómenos, entre os quais os educativos, pela sua natureza complexa e multidimensional, exigiam enquadramentos teóricos distintos, capazes de oferecer uma leitura mais holística da realidade[248], "sem a isolar do contexto natural (histórico, socioeconómico e cultural) em que se desenvolve" (Amado, 2014, p.41). Nesse processo, os paradigmas – entendidos como construções teóricas profundas, relativamente estáveis e orientadoras de investigações subsequentes (Casa-Nova, 2023)[249], bem como realizações científicas universalmente reconhecidas que estabelecem modelos para uma comunidade científica (Kuhn, 1962) – passaram inicialmente a agrupar-se em duas grandes matrizes: positivistas/behavioristas e interpretativistas[250]. Posteriormente, devido ao aprofundamento deste último grupo, emergiram novas

[248] (Ver. Chizzotti, 2000; Denzin & Lincoln, 2006; Flick, 2005; Esteves, 2006; Lima, 2006; Coutinho, 2011; Amado, 2014)
[249] Texto policopiado e não publicado da autora.
[250] O facto é que a discussão se foi polarizando em torno de duas tendências principais: por um lado, os modelos de investigação e concepção científica de índole experimental (ou quase experimental), de teor positivista, que se evidenciaram no desenvolvimento das ciências naturais e viriam a adquirir, durante um longo período de tempo, o monopólio da cientificidade; por outro, os modelos de investigação, de índole hermenêutica e fenomenológico (Morgado, 2012, p. 11).

orientações, entre os quais os paradigmas sócio-crítico e pós-modernista (Denzin Lincoln, 2006; Amado, 2014).

O debate entre estas correntes, particularmente entre positivistas e interpretativistas, tem sido intenso. Para Esteves (2006) a "pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenómenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los com rigor como, com igual rigor explicá-los" (p. 105). Nesta discussão, autores como Yin (2004), Lessard-Hébert, et al. (2005) defendem a possibilidade – e a pertinência – de uma abordagem paradigmática mista. Isto porque, tal como salientam estes últimos, tanto a tradição positivista como a interpretativa não podem ser vistas como *monolíticas, imutáveis e mutuamente exclusivas*[251], podendo articular-se de forma complementar na investigação educativa contemporânea.

Bogdan e Biklen, (1994, p.52) definem um paradigma como um "conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação". Esta compreensão aproxima-se da visão de Denzin e Lincoln (2006, p. 20) para quem os paradigmas correspondem a "sistemas de crenças que vinculam os usuários a visões de mundo particulares". Assim, mesmo quando não explicitada, "toda a investigação se baseia numa orientação teórica" (Bogdan & Biklen, 1994, p.52), que funcionam como lente através da qual o investigador observa, interpreta e organiza a realidade estudada. Os paradigmas representam assim perspetivas teóricas coletivamente partilhadas, por um período relativamente longo, que orientam metodologicamente o percurso de uma investigação científica. Atendendo a esta premissa e considerando os objectivos definidos para o presente estudo – (1) identificar e conhecer desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla; (2) analisar o ponto de vista dos principais *stakheolders* no processo de implementação da educação inclusiva em Angola; e (3) conceptualizar determinados modelos de educação inclusiva – não sendo nem o único nem o melhor caminho, consideramos que o paradigma que melhor nos permite responder ao objecto de estudo delineado é o paradigma "compreensivo-interpretativo"[252].

Esta escolha fundamenta-se no facto de tal orientação paradigmática permitir uma aproximação à realidade natural tal como é vivida, percebida e significada pelos actores sociais. O foco incide, portanto, na interpretação do sentido que os sujeitos [indagados] atribuem aos contextos em que se inserem e às práticas que desenvolvem no seu quotidiano[253]. Tal postura implica reconhecer que o objecto de estudo

[251] Realce nosso.

[252] A respeito do mesmo, Amado (2014, p.30) afirma que, "devido às múltiplas influências teóricas que estão na sua base (filosóficas, sociológicas, antropológicas, etc.) acaba por receber uma grande variedade de designações", optando este autor pela designação de "fenomenológico-interpretativo ou ideográfico". Todavia há autores como Lessard-Hébert, et. al. (2005) e Amado, (2014) que o designam por paradigma fenomenológico, ecológico, antropológico ou etnográfico; interpretativo, hermenêutico, naturalista, normativo-naturalista, compreensivo, construtivista, entre outros.

[253] (Ver. Lessard-Hébert, et al., 2005; Denzin & Lincoln, 2006; Bardin, 2009; Casa-Nova, 2009; Amado, 2014).

é socialmente construído, sendo constituído pelas interacções, discursos, valores e representações que permeiam a acção humana (Bogdan e Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 2006; Casa-Nova, 2009). Nesta linha, e recuperando contributos da sociologia compreensiva, Casa-Nova (2009) sublinha que,

> a tarefa da sociologia compreensiva e interpretativa é descobrir os significados das ações para os sujeitos, tornando assim a ação inteligível para o observador onde, mais importante do que a observação do comportamento físico (que pode ser igual em diversas situações), é apreender o significado atribuído pelo sujeito da ação a essa mesma ação (p.57)

Pelos métodos, técnicas e natureza dos dados que privilegia, o paradigma compreensivo-interpretativo tem sido associado àquilo que correntemente se designa por investigação qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p.16) referem que esta constitui um "termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características" comuns, na medida em que os dados recolhidos são normalmente ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas e, caracterizados por uma certa complexidade para que sejam tratados estatisticamente. Nesta linha, Lessard-Hébert, et al. (2005) sublinham que a investigação assenta num "postulado dualista dando valor aos comportamentos observáveis, conquanto relacionados com significados criados e modificados pelo espírito" (p.41). Uma marca distintiva deste paradigma reside no facto de privilegiar o processo em detrimento do produto ou resultado. Por essa razão, neste paradigma de investigação, o ambiente natural, configura-se como a principal fonte de dados, e o investigador torna-se o instrumento central de recolha e interpretação (Bogdan e Biklen,1994; Flick, 2005; Coutinho, 2011; Casa-Nova, 2009; Amado, 2014). Parte-se da premissa de que o comportamento humano está profundamente enraizado no contexto onde se manifesta, sendo indispensável compreender o enquadramento relacional, social e cultural que o modela.

A recolha de dados desta abordagem[254] assume predominantemente a forma de palavras, narrativas ou imagens, as quais são analisadas através de um processo indutivo, que permite a construção gradual de significados e categorias interpretativas emergentes (Bogdan & Biklen,1994; Amado, 2014). A interpretação ocupa, assim, um lugar central, exigindo do investigador uma postura reflexiva permanente (Cardoso, et al., 2021). Importa sublinhar que fazer ciência neste campo, mais do que a aplicação de

[254] Central nesta investigação é a compreensão das intenções e significações – crenças, opiniões, perceções, representações, perspetivas, conceções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem [...] procuram-se os fenómenos tal como são percebidos e manifestados pela linguagem; e ao mesmo tempo, reconhece-se que essa significação é contextual, isto é, constrói-se e estabelece-se em relação a outros significantes (Amado, 2014, p.41).

técnicas: requer uma actitude de "constante vigilância epistemológica" (Amado, 2014, p.14). Tal vigilância traduz-se na necessidade de escrutinar as diferentes etapas que forem realizadas ao longo do processo, assegurando coerência interna, rigor metodológico e fidelidade ao fenómeno estudado.

4.2. Definição e escolha do método

Sendo o método "sinónimo do percurso a desenvolver e, consequentemente do conhecimento a produzir" (Casa-Nova, 2009, p.51), a sua escolha constitui um momento decisivo após a definição do paradigma, neste caso o compreensivo-interpretativo. De facto, a selecção do método "não é dissociável da construção do objeto de estudo" (Casa-Nova, 2009, p.50), pois é em torno dele que se organiza o processo investigativo. Nesta perspectiva, Marconi e Lakatos (2003) entendem o método como o conjunto de procedimentos "sistemáticas e racionais" (p.83), concebidos para orientar o investigador na consecução dos objetivos definidos, exigindo, por isso, uma vigilância epistemológica contínua por parte deste que minimize possíveis enviesamentos da pesquisa. Sobre a conceptualização de método, Casa-Nova (2009) já o havia perspetivado com sendo "a construção de um caminho teoricamente informado e empiricamente sustentado que através do saber imaginar o social, conduza a resultados científicos validados pela triangulação dos dados" (p.52). A autora reforça que a referida validação dos dados pode ser realizada "através da utilização de uma multiplicidade de técnicas (constituindo umas o banco da prova possível de outras), através da observação das práticas e da audição dos discursos dos diferentes sujeitos-atores pertencentes à unidade de observação", da "audição de diferentes atores acerca das mesmas dimensões da investigação, [...] da discussão e validação dos resultados pelos pares (Casa-Nova, 2009, p.52).

Destas considerações decorre que investigar implica rigor, sistematicidade e fundamentação conceptual. O processo não deve ser conduzido de forma arbitrária, nem desligado do corpo teórico reconhecido pela comunidade epistémica que legitima as opções metodológicas. Significa isto que não é admissível caminhar "às cegas" ignorando os referenciais teóricos e metodológicos que historicamente sustentam a produção científica no campo. A este respeito, Esteves (2006) sublinha que tal percurso metodológico deve obedecer a duas condições fundamentais:

(i) Que cada investigador ou equipa de investigação assuma o carácter sempre limitado dos progressos que fez, uma vez que a escolha de um dado percurso metodológico conduziu tão somente a uma das respostas possíveis;

(ii) Que cada investigador ou equipa de investigação se esforce por melhorar incessantemente o rigor científico associado à metodologia ou metodologias que escolheu (p.106).

Assim, no domínio dos métodos qualitativos, Almeida e Ferreira (2008, p.110) identificam três princípios fundamentais que sustentam a pertinência desta abordagem na investigação científica, nomeadamente:

(i) a primazia da experiência subjetiva como fonte do conhecimento;
(ii) o estudo dos fenómenos a partir da perspectiva do outro ou respeitando os seus marcos de referência; e
(iii) o interesse em se conhecer a forma como as pessoas experienciam e interpretam o mundo social que também acabam por construir interactivamente.

Neste sentido, o método qualitativo que direcionou a presente investigação é o estudo de caso que, na perspectiva Yin (2004) é "uma investigação empírica que investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos" (p.32). Consiste igualmente no "estudo da particularidade e complexidade de um único caso conseguindo compreender a sua atividade no âmbito das circunstâncias importantes" (Stake, 2007, p.11), caracterizando-se pela sua "delimitação natural ou integridade fenomenológica" (Amado, 2014, p.124), conferindo-lhe consistência enquanto unidade analítica.

O estudo de casos pode incidir sobre múltiplas unidades – indivíduos, acontecimentos, organizações, instituições, processos de inovação, reformas educativas ou transformações ocorridas numa determinada região – assumindo formatos diversos e ajustando-se a objectivos investigativos igualmente plurais (Yin, 2004; Stake, 2007; Amado, 2014). No âmbito desta tese, e considerando que se pretende compreender, interpretar e problematizar os desafios inerentes à implementação da educação inclusiva, optou-se por um "estudo de caso coletivo(s)" ou "estudo de caso múltiplo(s)", seguindo a terminologia proposta por Yin (2004), Stake (2007) e Amado (2014).

Assim, foram analisadas três organizações escolares situadas na província da Huíla: duas localizadas num município classificado administrativamente como de nível A e uma terceira num município de nível B[255]. Esta configuração metodológica possibilitou ampliar a compreensão sobre como diferentes contextos

[255] De acordo com o Decreto Presidencial n.º 270/24, de 29 de novembro, que aprova a Classificação dos Municípios, as escolas E e M encontram-se localizadas num município de nível A, enquanto a escola N se situa num município de nível B. Os critérios subjacentes à classificação dos municípios nos tipos A, B, C e D encontram-se definidos no Decreto Presidencial n.º 163/19, de 20 de maio, que aprova o Regulamento sobre a Classificação dos Municípios e a Estruturação das Unidades Territoriais Inframunicipais. Nos termos do n.º 1 deste diploma, a classificação dos municípios funda-se essencialmente nos seguintes critérios: (a) número de habitantes; (b) densidade populacional; e (c) nível de desenvolvimento económico e social. O n.º 2 do mesmo artigo acrescenta que a classificação pode ainda considerar outros factores, designadamente a expectativa de desenvolvimento económico e social, a existência ou previsão de implementação de projectos de grande dimensão, a localização geográfica e a importância estratégica do município no contexto nacional.

sociogeográficos influenciam o processo de inclusão escolar, bem como apreender os significados que os agentes educativos atribuem às práticas, constrangimentos e experiências vividas no quotidiano da implementação das políticas de educação inclusiva. Permitindo igualmente auscultar o grau de conhecimento que estes actores possuem sobre os normativos e orientações vigentes, esta opção metodológica contribuiu para produzir uma análise mais robusta e comparativa sobre os modos de apropriação local da política nacional.

4.2.1. A seleção do(s) Caso(s)

Tendo em consideração o anteriormente exposto, a presente pesquisa consistiu no estudo dos desafios inerentes à concretização de uma inovação ou reforma educativa no sistema de ensino angolano (Morgado, 2012; Amado, 2014), nomeadamente a implementação de uma política que, desde 2017[256], orienta o país para a construção de uma educação inclusiva. Contudo, optou-se por delimitar o estudo ao caso da província da Huíla, decisão sustentada pelas razões que se apresentam a seguir:

I. A província da Huíla – a para de Benguela e Luanda – integram o conjunto de regiões selecionadas para a fase piloto das iniciativas que, em Angola, procuraram dar resposta às recomendações da Declaração de Salamanca (1994). Foi neste quadro que a província participou, em primeiro lugar, no "*Projeto 534/ANG/10: Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis*", financiado pelo Governo da Itália e implementado sob coordenação da UNESCO (INEE, 2006). Posteriormente, voltou a assumir um papel pioneiro ao integrar o "*Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola (2007-2015)*". Esta trajectória permite reconhecê-la como uma das primeiras províncias do país a desenvolver respostas educativas dirigidas a um público de alunos mais diverso, incluindo crianças e jovens com diferentes condicionalismos[257] físicos e sociais;
II. De acordo com a *PNEEOIE*, aprovada pelo Decreto Presidencial nº 187/17 de 16 de agosto (p.3680), bem como com o "*Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* do Ministério da Educação de Angola" (p.37), a província da Huíla destaca-

[256] Apesar de não se tratar de uma reforma totalmente recente, importa referir que as primeiras ações conducentes à escolarização de estratos sociais e culturais mais diversificados — com particular destaque para as pessoas com algum tipo de deficiência — remontam ao ano de 1979.

[257] No capítulo dois, no tópico relativo às "controvérsias acerca do conceito de educação inclusiva" foi evidenciada a falta de consenso existente entre os autores na determinação não só do conceito como dos alunos público-alvo da educação inclusiva. Neste trabalho de investigação o conceito de *Condicionalismo físico e social* refere-se a alunos que apresentam não só deficiências físicas visíveis ou necessidades educativas especiais significativas, como também evidenciam carências de natureza económica, cultural e social e que, por conta disto têm sido sistematicamente excluídos do usufruto de direitos que o estado coloca normativamente à disposição dos seus cidadãos.

se, no conjunto das 18 províncias existentes até 2024[258], por ser aquela que concentrava o maior número de escolas públicas[259] que disponibilizava serviços de educação especial. No total, eram 206 estabelecimentos de ensino que, na sequência da nova orientação política, passaram a ser oficialmente classificadas como escolas inclusivas[260];

III. A escolha da província justifica-se, igualmente, pela intenção de conhecer, compreender e interpretar os desafios associados à implementação da educação inclusiva em Angola a partir de um espaço geográfico e social que não corresponde ao centro tradicional das principais decisões políticas, económicas, sociais e culturais – a província de Luanda. Trata-se, portanto, de um exercício de leitura "de baixo para cima", orientado para a compreensão das práticas, interpretações e significados atribuídos pelos sujeitos-actores envolvidos nos seus próprios contextos de actuação.

Assim, a província da Huíla revelou-se o espaço mais adequado para o desenvolvimento da pesquisa empírica atendendo ao propósito delineado para o presente estudo. A seleção das organizações escolares cujos agentes de educação participaram na presente investigação resultou, por um lado, do conhecimento de terreno que possuímos, decorrente de quase uma década de envolvimento directo neste processo; por outro, do reconhecimento público – em especial de pais e encarregados de educação – destas instituições como escolas-modelo no que respeita às respostas educativas dirigidas ao atendimento de um público de alunos diversificado no ensino primário, incluindo crianças que apresentam determinados condicionalismos físicos e sociais.

Duas das escolas selecionadas situam-se em meio urbano e uma em meio rural. Esta opção procurou garantir uma recolha de dados mais abrangente e permitir a comparação entre contextos contrastantes, incorporando igualmente em estabelecimentos de ensino localizado num município de nível B, conforme se explicará adiante. Com esta estratégia, pretendeu-se ainda compreender em que medida a localização geográfica influência a forma como os sujeitos-actores destas organizações escolares interpretam e vivenciam o processo de implementação da educação inclusiva em Angola.

[258] À luz da Lei n°14/24 de 5 de setembro, Lei da Divisão Político-Administrativa, art. 2°, ponto 1. O território da República de Angola é constituído por 21 Províncias, 326 Municípios e 378 Comunas; tendo sido criadas mais três províncias, nomeadamente: as Províncias do Moxico Leste, Icolo e Bengo; a província do Cuando-Cubango deu origem às províncias do Cuando e Cubando; totalizando assim 21 províncias.

[259] À luz da Lei n.°17/16 de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, artigo 57.° "as Instituições de Educação Pré-Escolar, de Ensino Primário e de Ensino Secundário revestem a natureza de escolas públicas, escolas privadas e escolas público-privadas".

[260] A discussão sobre a terminologia de educação especial e educação inclusiva é realizada nos capítulos III e V.

4.3. Procedimentos Metodológicos

Após a definição do método, considerou-se necessário prosseguir o percurso investigativo mediante a identificação dos procedimentos metodológicos fundamentais à concretização da investigação. Nesse âmbito, no nível teórico optou-se por articular uma abordagem histórica, dialéctica e hipotético-dedutiva, por se considerar que estas permitem compreender a evolução, as contradições e as possibilidades de explicação inerentes ao fenómeno estudado. No nível empírico, recorreu-se à análise documental e à realização de entrevistas semiestruturadas, instrumentos considerados adequados para aceder às percepções, experiências e interpretações dos diferentes sujeitos-actores envolvidos no processo.

4.3.1. Procedimentos de Nível Teórico

4.3.1.1. Histórico: definição e aplicação

Marconi e Lakatos, (2003, p.106) referem que este procedimento parte "do princípio de que as atuais formas de vida social, as instituições e os costumes têm origem do passado, é importante pesquisar as suas raízes". Para os autores, o método histórico implica "investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje" (p.107). Considerando que o fenómeno educativo resulta de um processo de construção histórica e social contínuo e que, por sua natureza dinâmica, enfrenta permanentemente novos desafios que o obrigam a reconfigurar-se, recorreu-se a este procedimento com o propósito de estabelecer uma descrição cronológica de um conjunto de aspectos fundamentais ao esclarecimento do objecto de estudo. Entre esses aspectos, destaca-se, em particular, o processo de *construção da escola pública de massas em Angola*.

4.3.1.2. Dialético: definição e aplicação

No âmbito do processo de construção do conhecimento, a dialética enfatiza a relação dinâmica que se estabelece entre o sujeito e o objeto de estudo (Chizzotti, 2000). De acordo com este autor, trata-se de um procedimento metodológico que "valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa, as posições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social" (p.80). Dado que os factos sociais são histórica e geograficamente situados, esta particularidade representa um factor determinante para a sua adequada compreensão e

interpretação. Nesta linha, Lakatos e Marconi (1992) sublinham que este procedimento possibilita penetrar no "mundo dos fenómenos tendo em vista a sua ação recíproca, da contradição inerente ao fenómeno e da mudança dialética que ocorre na natureza e na sociedade" (p.106). A utilização deste procedimento justificou-se pela necessidade de identificar e analisar as relações estabelecidas entre a perspectiva de educação inclusiva oficialmente adoptada pelo governo angolano e as percepções, interpretações e experiências dos principais actores responsáveis pela sua implementação no terreno.

4.3.2. Hipotético-dedutivo: enfoque nas hipóteses teórico-empíricas

As hipóteses correspondem a explicações antecipadas – ainda que provisórias – formuladas para compreender um determinado fenómeno observado (Coutinho, 2011). Para Quivy e Campenhoudt (1998), estruturar um trabalho científico "em torno de hipóteses [...] constitui a melhor forma de [o] conduzir com ordem e rigor, sem por isso sacrificar o espírito de descoberta e de curiosidade que caracteriza qualquer esforço intelectual digno deste nome" (p.119). Tendo em conta a natureza deste estudo, optou-se por trabalhar com "hipóteses teórico-empíricas" (Casa-Nova, 2023)[261], uma vez que a sua formulação decorreu simultaneamente da revisão teórica pré-existente e do conhecimento adquirido sobre a realidade concreta em análise (Casa-Nova, 2023)[262]. Com base nesses pressupostos, foram então formuladas as seguintes hipóteses:

- A prevalência do modelo *top-down* na tomada de decisões sobre a educação inclusiva tem causado um efeito multiplicador negativo para a sua concretização na província da Huíla;
- A falta de autonomia financeira das escolas primárias tem comprometido a inserção dos/as alunos/as com determinados condicionalismos físicos e sociais no sistema educativo angolano;
- O facto de os professores, gestores escolares e responsáveis dos GAPs revelarem posturas contrárias e, nalguns casos ambíguas, com relação à inclusão escolar em Angola tem dificultado a implementação da educação inclusiva.
- A insipiente formação inicial e, nalguns casos, a insignificante formação contínua dos professores em matérias de educação inclusiva, aliada à escassez de recursos didáticos específicos e adaptados têm-se afigurado como entraves para a concretização deste desiderato.
- A fraca articulação entre os ministérios da educação, da saúde e de outros, aliado à escassez de médicos especialistas para um diagnóstico eficaz das diferentes deficiências, com destaque para

[261] Texto policopiado e não publicado da autora. Aulas de Temas Avançados de Investigação em Educação, Doutoramento em ciências da Educação.
[262] Texto policopiado e não publicado da autora. Aulas de Temas Avançados de Investigação em Educação, Doutoramento em ciências da Educação.

as do foro auditivo, visual e intelectual tem representado uma barreira para a concretização deste processo.

- As questões de natureza cultural, aliado a um certo desconhecimento sobre as potencialidades educativas das crianças e jovens em condição de deficiência ou transtornos globais de desenvolvimento têm condicionado o seu processo de escolarização.

Assim, autores como Campenhout, et al. (2023) aconselham que o investigador, com regularidade deverá voltar atrás e, se possível "reformular uma hipótese demasiado sucinta ou inadequada" (p. 37). Neste sentido, à semelhança do que sucede no processo de construção do conhecimento na abordagem qualitativa, parte das hipóteses inicialmente delineadas foram objecto de um processo de ajustamento. Este processo de ajustamento consistiu na adequação e conformação conceptual do conteúdo dessas hipóteses[263] ao objecto de estudo, à medida que a investigação se desenvolvia. Contudo, tais revisões não alteraram a natureza geral das hipóteses, que permaneceram coerentes com o quadro teórico e empírico que as sustentou.

4.3.3. Procedimentos de Nível Empírico

4.3.3.1. Análise documental: definição e aplicação

A análise documental é entendida por Bardin (2009) como uma "operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original" p. 47), permitindo, posteriormente, facilitar a "sua consulta e referenciação [tendo] por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação" (p.47). A opção por este procedimento justificou-se pelo facto de a investigação assentar igualmente na análise de diferentes fontes, como artigos de jornais, documentos governamentais, documentos institucionais referentes às organizações escolares incluídas no estudo, programas e declarações de natureza política, actas de reuniões e relatórios de encontros metodológicos realizados a

[263] À título exemplificativo, na primeira hipótese, substituímos a expressão "*Modalidade da Educação Especial em Angola*" por "*educação inclusiva*", por reconhecermos a necessidade de promover uma educação inclusiva numa perspectiva holística e não compartimentada. Ainda nesta hipótese, em virtude da necessidade temporal e metodológica de redução dos espaços sociais e geográficos, foram retiradas do objecto de estudo as províncias de Benguela, Huambo e Namibe. Na segunda hipótese, em vez de abordarmos os "*Gabinetes Provinciais de Atendimento aos Alunos com NEE*" redirecionámos o escopo da investigação para as "*escolas primárias*", por entendermos que constituem o ambiente mais adequado para identificar e conhecer os desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla, uma vez que representam organizações escolares que se enquadram na base do sistema educativo. Na terceira hipótese, foram incluídos os responsáveis dos GAPs, reconhecendo-se o seu papel relevante enquanto actores fundamentais neste processo.

nível provincial, regional e nacional. Para o efeito, procedemos à construção de categorias[264] que nos permitiram nomear as realidades contidas nos documentos analisados, com realce para os principais documentos e normativos que sustentam a educação inclusiva em Angola.

4.3.3.2. A entrevista como técnica principal de recolha de dados

A entrevista pode ser definida como um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado (Haguette, 1987, p. 86). Ainda neste sentido, Bogdan e Biklen (1994), para além de reiterarem o objectivo que está por detrás da realização de entrevistas apresentado pela autora anterior, referem que se trata de uma conversa com carácter intencional, geralmente realizada entre duas pessoas, existindo a possibilidade de envolvimento de mais pessoas, sendo dirigida por uma destas. Portanto é, no essencial, um diálogo teoricamente informado por parte do investigador com vista à recolha ou obtenção de informações do(s) entrevistado(s), distinguindo-se de uma entrevista jornalística pelo facto de ser guiada por um processo hipotético-dedutivo e uma pluralidade teorética no campo em análise (Casa-Nova, 2023)[265].

Não obstante a qualidade dos dados recolhidos por intermédio da entrevista, os mesmos podem ser influenciados pelo *entrevistado*, isto é, pelos motivos ulteriores/motivação deste, consciência que tem de que está a participar de uma investigação, desejo de agradar o investigador, entre outros. Estes dados podem igualmente sofrer influência do próprio *entrevistador*, como a quebra de espontaneidade/influência deste, conhecimento sobre o assunto da entrevista, entre outros. Finalmente, os factores idiossincráticos tanto do entrevistador como do entrevistado, a diferença de significados atribuídos quer pelo entrevistado como pelo entrevistador, a interacção entrevistador-entrevistado (Haguette, 1987; Bogdan & Biklen, 1994; Vala, 2007), também podem influenciar a qualidade dos dados recolhidos. Importa referir que a entrevista deve ser realizada sujeitando-a aos "cânones do método científico, [como] à busca de objetividade, ou seja, a captação do real, sem contaminações indesejáveis nem da parte do pesquisador nem de fatores externos que possam modificar aquela real original", como refere Haguette (1987, pp.86-87).

[264] Ver capítulo III, no tópico Legislação internacional e nacional que sustenta a educação inclusiva em Angola (2001 - 2023). Neste tópico, o conteúdo da legislação recolhida – predominantemente nacional – foi analisado e organizado em categorias temáticas.
[265] Texto policopiado não publicado da autora. Aulas de Temas Avançados de Investigação em Educação, Doutoramento em ciências da Educação.

Autores como Bogdan e Biklen (1994) salientam que, no âmbito das investigações que adoptam o paradigma qualitativo, a entrevista pode "constituir a estratégia dominante para a recolha de dados" (p.134), embora também possa ser combinada com outras técnicas. No presente estudo, a entrevista foi, de facto, o procedimento privilegiado para obtenção da informação necessária.

Considerando que a entrevista pode assumir diferentes modalidades, optou-se pela entrevista semiestruturada, aquela em que sendo as perguntas estabelecidas previamente, "espera-se que o entrevistado responda livremente a essas perguntas" (Flick, 2005, p. 94). Para o efeito, e citando Casa-Nova (2023)[266], "procedeu-se à elaboração de um guião teoricamente informado visando responder ao objeto de estudo delineado, atendendo a que a realidade só fala mediante as questões que se colocam e a qualidade das interrogações é parte integrante da qualidade da pesquisa". Neste sentido, finalizou-se a construção dos referidos guiões, isto é, um guião para os gestores escolares que, para o caso concreto abrangeu diretores e subdiretores pedagógicos[267] das três organizações escolares e, outro realizado aos professores que incluiu professores/técnicos dos gabinetes de apoio psicopedagógicos e professores que tenham ou já tiveram nas suas turmas alunos com determinados condicionalismos físicos e sociais.

Desta forma, tanto as entrevistas dirigidas aos elementos da gestão escolar como aquelas aplicadas aos professores/as foram concebidas em diálogo com as perguntas de investigação e com os objetivos definidos para o estudo. A sua estruturação organizou-se em seis dimensões principais.

A *primeira* incidiu na caracterização dos participantes, recolhendo informações de natureza sociodemográfica. A *segunda* dimensão centrou-se nas perceções dos docentes acerca das políticas públicas de educação inclusiva. A *terceira* procurou identificar os principais desafios associados à implementação da educação inclusiva em Angola. A *quarta* dimensão visou compreender as práticas pedagógicas que os professores (des)mobilizam para a escolarização de um público de alunos e alunas diversificado. A *quinta* dimensão dirigiu-se às conceptualizações dos entrevistados sobre determinados modelos de educação inclusiva, enquanto a *sexta* se dedicou à legislação vigente, questionando os participantes quanto à relevância, adequação e actualidade dos diplomas que enquadram a educação inclusiva no país.

[266] Texto policopiado não publicado da autora. Aulas de Temas Avançados de Investigação em Educação, Doutoramento em ciências da Educação.
[267] À luz do Decreto Presidencial n.º 162/23 de 01 de agosto, Artigo 18.º o Diretor e o Subdiretor Pedagógico mais o Subdiretor Administrativo constituem os órgãos de direção das instituições do subsistema de ensino geral.

4.4. Participantes da investigação

Após a definição do(s) caso(s) a investigar, considerou-se imprescindível proceder à escolha dos participantes do estudo, mediante a elaboração de critérios. Neste sentido, autores como Quivy e Campenhoudt (1998) referem que o "que caracteriza os sociólogos é estudarem conjuntos sociais enquanto totalidade diferentes da soma das suas partes" (p.159), podendo estes conjuntos ser uma sociedade global ou noutros casos organizações concretas como as escolas objecto da presente investigação. Os autores referidos identificam ainda três possibilidades geralmente colocadas aos investigadores: "incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por este campo, ou a limita a uma amostra representativa desta população, ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população" (p.159). Neste enquadramento, a selecção dos participantes deste estudo ajusta-se claramente à terceira possibilidade proposta por estes autores. Optou-se por incluir determinados membros das organizações escolares investigadas, não com o propósito de assegurar representatividade estatística – requisito próprio de abordagens quantitativas – mas sim de aceder a perspectivas consideradas relevantes e significativas para compreender o fenómeno em profundidade, tal como é característico das investigações de natureza qualitativa.

Nesta perspectiva, importa referir que a investigação qualitativa, principalmente aquela que opta pelo estudo de caso,[268] adota como técnica principal de recolha de dados a entrevista. Neste sentido, a saturação do campo através das respostas dos entrevistados é algo muito complexo. As escolas em apreço (com realce para a escolas M e N) possuem nos seus quadros muitas dezenas de professores/as e, nesse sentido procedeu-se à seleção de actores considerados estratégicos e segundo critérios pré-definidos, nomeadamente diretores/as e subdiretores pedagógicos, pelas responsabilidades legalmente incumbidas a estes no âmbito do processo da promoção de uma educação inclusiva a nível da escola[269], responsáveis dos gabinetes de apoio psicopedagógicos[270] (GAPs) e professores/as que tenham ou já

[268] A este respeito, Stake, (2007, p. 20) advoga que "a investigação com estudo de caso não é uma investigação por amostragem. Nós não estudamos um caso com o objetivo primário de entender outros casos". Este autor refere ainda que "um estudo de caso coletivo pode ser concebido com maior preocupação quanto à sua representatividade, mas [...] é difícil defender a representatividade de uma amostra pequena".

[269] Neste sentido, importa referir que, à luz do Decreto Presidencial n° 93/21 de 16 de Abril, que aprova o Regime Jurídico do Exercício de Cargos de Direção e Chefia em Instituições de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário, artigos 16° e 17°, tanto o diretor, como o subdiretor pedagógico possuem responsabilidades acrescidas no processo de implementação da educação inclusiva em Angola, na medida em que, dentre outros aspetos compete-lhes "promover ações que garantam a inclusão escolar" (director) e "garantir a aplicação de metodologias de ensino que satisfaçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais", entre outros (subdiretor pedagógico).

[270] Estes serviços foram instituídos em 2011 por via do Decreto Presidencial n.°16/11 de 11 de janeiro, que aprovou o Estatuto do Subsistema do Ensino Geral que, no seu artigo 40.° (Gabinete de Apoio Psicopedagógicos) postulava que "em cada instituição de ensino geral [deveria] existir um Gabinete de Apoio Psicopedagógico, que é um espaço multifuncional de atendimento a todos os alunos com necessidades educativas especiais ou não, para que tenham as mesmas oportunidades de sucesso, se promova a equidade na aprendizagem e se garanta a sua inclusão escolar" (ponto 1); sendo os alunos das escolas de ensino geral "atendidos nos Gabinetes de Apoio-Psicopedagógico das respetivas escolas, ou de escolas próximas" (ponto 2). Ainda de acordo com este diploma legal os "responsáveis dos GAPs [deveriam] estar dotados de conhecimentos relativos à Psicologia das Idades e Pedagogia Especial, devido às

tiveram nas suas turmas alunos/as com determinados condicionalismos físicos e sociais. No essencial, os principais actores que participam da "cadeia" de efetivação de uma educação inclusiva possuem responsabilidades legalmente consagradas neste domínio, daí a importância de que se revestiu a sua seleção como participantes fundamentais desta investigação. Todavia, a realização das entrevistas não teve como finalidade obter a saturação dos dados, mas a recolha de dados significativos face aos objetivos da mesma e ao objeto de estudo. Assim, em função do anteriormente descrito, de seguida apresenta-se uma breve caracterização dos participantes do estudo.

4.4.1. Caracterização dos Participantes no Estudo

Neste tópico apresentam-se os principais elementos de caracterização dos/as participantes do estudo, com enfoque nas variáveis sociodemográficas recolhidas. São considerados aspectos como o género, a idade, o tempo de exercício enquanto gestor/a e enquanto profissional da educação, bem como as habilitações académicas e a organização escolar de formação. Estes dados encontram-se sintetizados nas tabelas que se seguem.

Tabela 7: *Composição dos participantes por género e função*

		Gestores	Coord. GAPs	Professores	Totais
Género	Masculino	05	02	05	12
	Feminino	01	04	20	25

Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

No que respeita ao género, observa-se que a maioria dos gestores/as das escolas é do sexo masculino. Este dado converge com os estudos de Lopes (2017) e Ferreira (2021), que assinalam a reduzida presença e participação feminina em posições de tomada de decisão em diversos domínios da vida social angolana. Em contraste, tal predominância masculina[271] não se verifica entre os coordenadores dos GAPs nem entre os/as professores/as, grupos que são maioritariamente constituídos por mulheres.

características/particularidades do seu trabalho no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, e no desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem" (Artigo 41.° - Perfil dos Coordenadores dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico). Este Decreto posteriormente foi revogado pelo Decreto Presidencial n° 276/19 de 6 de outubro. Tendo sido este último também revogado pelo Decreto Presidencial n.° 162/23 de 01 de agosto que aprova o Regime Jurídico e Secundário do Subsistema de Ensino geral que no seu Artigo 19.° (Órgãos de Apoio), ponto 3, estabelece que "o gabinete psicopedagógico funciona nas instituições de Ensino Primário e do I e II Ciclos do Ensino Secundário. Nas escolas em apreço, com a excepção da N - onde nos foi indicado dois profissionais que normalmente dinamizam esta tarefa e têm sido selecionados participar em formações contínuas nestas matérias -, nas outras duas organizações escolares existem, em cada uma delas, mais de dois professores encarregues de desempenhar esta função, sendo um deles o responsável principal.

[271] Entre os gestores que assumem cargos de direção, a maior parte destes é licenciado, realidade que está em correspondência ao estipulado no Decreto Presidencial n° 92/21 de 16 de abril no seu artigo 9° (perfil dos titulares de cargo de direção e chefia), alínea b. À luz deste artigo, alínea b) onde se inscreve que "os titulares dos cargos de direção das Escolas Primárias devem ser pessoal do quadro, possuir como formação mínima a Licenciatura em Ciências da

Quanto à idade, conforme ilustrado na tabela seguinte, constata-se que a maioria dos/as participantes enquadrados/as nestas duas últimas categorias é relativamente jovem[272], situando-se maioritariamente na faixa etária entre os 30 e os 45 anos. Esta tendência é também referida por Paxe (2025), numa entrevista concedida ao jornal de Angola[273], onde destaca o crescimento da participação de profissionais jovens no sector educativo.

Tabela 8: *Caracterização etária dos participantes*

		Gestores	Coord. GAPs	Professores	Totais
Idade	Menos de 30 anos			05	05
	De 30 a 45 anos	04	05	15	24
	Acima de 45 anos	02	01	05	08

Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

Tendo em conta os dados apresentados, torna-se evidente que a maioria dos/as participantes possui uma experiência profissional considerável no exercício da docência, uma vez que lecciona há mais de seis anos. Considerando que a PNEOIE foi aprovada em 2017, tal percurso profissional sugere que estes/as docentes não só acumularam um capital significativo de experiência, como também acompanharam, de forma directa, o processo de emergência, consolidação e desenvolvimento da educação inclusiva na província. Esta circunstância confere particular relevância às suas percepções, dado que resultam de vivências acumuladas ao longo de um período em que ocorreram transformações estruturais e normativas relevantes no domínio da inclusão escolar.

Educação, na Especialidade de Instrução Primária, com experiência comprovada de 5 (cinco) anos de serviço como efetivo e ter proficiência em língua portuguesa".

[272] Esta situação está em consonância com os dados do Recenseamento Geral da População e da Habitação de 2014 (p.37) que estimava para aproximadamente 50% da população em idade activa (população entre os 15 e os 64 anos). De realçar que não tomamos como referência os dados do Censo Geral da População e Habitação de 2024 porque, à data da escrita da presente investigação ainda não são conhecidos os resultados do mesmo.

[273] Entrevista com este autor realizada pelo jornalista Pereira Santana no dia 9 de fevereiro de 2025, disponível em https://www.jornaldeangola.ao/#/noticias/7/entrevista/629314/%E2%80%9Cuma-pol%C3%ADtica-de-educa%C3%A7%C3%A3o-s%C3%B3-%C3%A9-efectiva–quando-atende-o-direito-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o%E2%80%9D, consultada aos 12 de novembro de 2024.

Tabela 9: *Experiência na gestão e docência segundo anos de serviço*

		Gestores	Coord. GAPs	Professores	Totais
Anos na Gestão/Profissão	Até 5			03	03
	6-14 anos	06	03	11	20
	15-24 anos		03	08	11
	25-34 anos			03	03

Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

No que se refere às habilitações literárias, constata-se que parte ainda significativa dos/as entrevistados possui o II Ciclo do Ensino Secundário. Este dado evidencia a necessidade de se continuar a investir na formação académica dos docentes, reforçando a qualificação inicial e contínua como condição essencial para a consolidação de práticas alinhadas com os princípios da educação inclusiva.

Tabela 10: *Habilitações académicas dos participantes*

		Gestores	Coord. GAPs	Professores	Totais
Habilitações Acadêmicas	Técnicos/as Médios/as[274]	01	02	12	15
	Licenciado/a	05	04	13	22

Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

Todavia, ao observarmos o número de profissionais que realizaram a sua formação inicial – seja ao nível secundário ou superior – em instituições que disponibilizam cursos no domínio das Ciências da Educação, verifica-se um salto quantitativo significativo. Esta tendência é confirmada pelos dados apresentados na tabela seguinte, que evidenciam uma presença relevante de docentes com formação específica na área educacional.

[274] Professores que tenham concluído o 12° ou 13° anos, mas sem agregação pedagógica, podendo adquirir habilidades para a docência por meio de formações em serviço.

Tabela 11: *Instituições de formação inicial dos participantes*

		Gestores	Coord. GAPs	Professores	Totais
Organização Escolar de Formação	Escola de Magistério Primário[275]			03	03
	Escola de Magistério Secundário		01	06	07
	Escola de Formação Geral/PUNIV			02	02
	ISCED[276]	02	04	10	16
	Outra	04	01	04	09

Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

Esta realidade encontra correspondência com o disposto no Decreto Presidencial nº160/18, especialmente no artigo 17.º, que, entre outros aspectos, estabelece que, para o ingresso na carreira docente do ensino primário, o candidato deve possuir, como requisito mínimo, a licenciatura em Ciências da Educação na especialidade de Instrução Primária, ou formação noutra área do conhecimento complementada com agregação pedagógica conferida por entidade pública competente. O referido diploma prevê ainda que, quando não for possível satisfazer plenamente este requisito, poderão ser admitidos à carreira de professor do ensino primário candidatos que cumpram critérios alternativos, nomeadamente: deter o grau de bacharel em Ciências da Educação na especialidade de Instrução Primária; possuir o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e agregação pedagógica na Especialidade de Ensino Primário; apresentar o II Ciclo do Ensino Secundário Geral e agregação pedagógica conferida por entidade pública competente; ou, ainda, possuir o Curso de Educador de Infância. Neste sentido, Paxe (2025) reconhece que, "apesar das carências, aumentámos os programas de formação de profissionais da educação" considerando este aspecto um dos avanços mais recentes e relevantes do sistema educativo angolano.

[275] Magistérios são instituições de ensino que ministram cursos de Formação de Professores para a Educação da Primeira Infância, Ensino Primário e I Ciclo do Ensino Secundário (Decreto Presidencial nº93/21 de 16 de abril, artigo 3º, alínea j.

[276] De acordo o Decreto Presidencial nº305/21 de 16 de dezembro, o "Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla, abreviadamente designado por ISCED-Huíla, é uma pessoa coletiva de direito público com a natureza de Instituto Público e classificado como estabelecimento público, vocacionado para a formação de quadros de nível superior para diversos ramos do saber, da investigação e da prestação de serviços à comunidade, dotado de personalidade jurídica e goza de autonomia científica, pedagógica, cultural, disciplinar, administrativa, patrimonial e financeira, nos termos da lei (artigo 1º - Definição e natureza jurídica)"; "o ISCED-Huíla tem por missão o desenvolvimento de atividades de formação académica e profissional de alto nível, da investigação científica e da extensão universitária na Área de Ciências de Educação (artigo 2º - Missão)"; "o ISCED-Huíla é uma Instituição de Ensino Superior de âmbito provincial e tem a sua sede na Cidade do Lubango, Província da Huíla (artigo 3º - âmbito e sede).

4.4.2. Análise dos dados

Dada a natureza complexa do fenómeno educativo, qualquer realidade susceptível de interpretação não pode ser reduzida a uma única leitura possível. Assim, a interpretação dos dados recolhidos foi realizada com recurso privilegiado à análise de conteúdo, procedimento que permitiu compreender as percepções e significados atribuídos pelos diferentes actores envolvidos na materialização da medida governativa em estudo, no contexto específico da província da Huíla.

4.4.2.1. A análise de conteúdo como principal técnica da análise dos dados

Para a interpretação do conteúdo das entrevistas realizadas aos "sujeitos-atores" (Casa-Nova, 2002) recorreu-se à análise de conteúdo. Concebida por diversos autores ora como técnica de investigação, ora como abordagem metodológica propriamente dita (Moraes, 1999; Vala, 2007; Amado, 2014)[277]. A análise de conteúdo foi fundamental para "fazer falar os dados", permitindo posteriormente a sua articulação com a teoria pré-existente no campo em análise.

Embora amplamente utilizada na investigação qualitativa, importa reconhecer que a análise de conteúdo foi inicialmente estruturada num contexto marcado pela afirmação das metodologias quantitativas e positivistas. Por essa razão, algumas das conceptualizações clássicas – e até parte das formulações contemporâneas – conservam marcas desse quadro epistemológico, nomeadamente a exigência de objectividade, sistematicidade e possibilidade de generalização das inferências produzidas (Berelson,1952; Holsti, 1968 citados por Esteves, 2002). Nesta linha, Bardin (2009) define a análise de conteúdo como um "conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens" (p.44). A autora sublinha que a descrição analítica deve preservar o rigor metodológico, o que implica evitar improvisações interpretativas, garantindo sistematicidade e objectividade. Ainda a este respeito, Vala (2007) enfatiza que a finalidade da análise de conteúdo consiste em "efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características

[277] A título de exemplo, se para Moraes (1999) a análise de conteúdo "constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (p. 2), para Vala (2007) "é uma técnica de tratamento de informação, não sendo um método" (p.104). A este propósito Amado, (2014) refere que a análise de conteúdo enquanto técnica, "deve responder aos critérios habituais a qualquer modo de observação: objetividade, fidelidade e validade. Enquanto método, põem-se problemas de operacionalização das variáveis, amostragem, generalização, etc" (p.305).

são inventariadas e sistematizadas" (p.104). Tal procedimento visa impedir que se derive para interpretações arbitrárias ou "inferências ingénuas ou selvagens" (Ibidem), assegurando que o processo interpretativo se sustente em critérios teórico-metodológicos claros e consistentes.

Esta técnica de análise possibilita igualmente interpretar e reinterpretar mensagens, documentos e discursos, permitindo alcançar – por meio de mecanismo de dedução e inferência – uma compreensão dos significados atribuídos que ultrapasse a leitura imediata ou superficial (Moraes, 1999; Esteves, 2006). Trata-se, portanto, de um processo que visa "conhecer aquilo que está por detrás das palavras sobre as quais se debruça" (Bardin, 2009, p. 45), revelando sentidos latentes, implícitos ou subjacentes às comunicações analisadas. Nesta linha, Amado (2014) sustenta que a análise de conteúdo permite,

> além de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens (entrevistas...) através da sua codificação e classificação por categorias, o avanço (fecundo, sistemático, verificável e até certo ponto replicável) no sentido da captação do seu sentido pleno por zonas menos evidentes constituídas pelo referido contexto ou condições de produção" (pp. 304-305).

Trata-se, assim, de um processo de redução e reorganização da informação segundo regras previamente definidas. O *corpus* de dados sujeito a análise de conteúdo pode assumir origens e naturezas muito diversas (Bauer, 2002; Esteves, 2006; Vala, 2007), sendo trabalhado de modo a extrair conhecimentos[278] que, muitas vezes "a simples leitura ou audição cumulativas não permitiriam formar" (Esteves, 2006. P.107). Noutros termos, a análise de conteúdo procura, por meio de procedimentos sistemáticos e objectivos, produzir inferências que permitam construir ou confirmar novas informações (Bauer, 2002; Esteves, 2006; Vala, 2007; Bardin, 2009) sustentadas por fundamentos explícitos. Estas inferências devem, naturalmente, ser passíveis de "ser questionadas por outros, e [...] ser corroboradas ou contrariadas por outros procedimentos de recolha e de tratamento de dados, no quadro de uma investigação ou de investigações sucessivas" (Esteves, 2006, p.108). Trata-se, portanto, de um processo cumulativo e crítico, tal como ocorre em grande parte das investigações científicas.

Importa salientar que a validade da análise de conteúdo "deve ser julgada não contra uma leitura verdadeira do texto, mas em termos de sua fundamentação nos materiais pesquisados e sua congruência

[278] Conhecimentos relativos ao emissor da mensagem, ao recetor, ao meio, considerando as condições de produção/receção das mesmas (Cardoso, Oliveira, & Ghelli, 2021, p. 111).

com a teoria do pesquisador, e à luz de seu objetivo de pesquisa" (Bauer, 2002, p. 191). Assim, na presente investigação – baseando-se em dados "provocados pelo investigador" (Amado, 2000, p.55) –, a análise de conteúdo possibilitou a extração dos elementos mais significativos das entrevistas semiestruturadas, em estreita relação com objecto de estudo. Este procedimento permitiu, de forma sistemática e teórico-empírica, a construção de categorias interpretativas e conceptuais (Casa-Nova, 2009), constituindo um passo essencial para a elaboração de conhecimento no campo em análise. Dessa forma, o tratamento analítico dos discursos dos sujeitos-actores traduziu-se num processo de produção empírica e teórica articulada, coerente com o quadro paradigmático e metodológico adoptado.

Bardin (2009) considera que o desenvolvimento de uma análise de conteúdo deve materializar-se em torno de três polos cronológicos fundamentais: (1) a *pré-análise* – corresponde à etapa de organização do *corpus* e de definição das estratégias de leituras; (2) a *exploração do material* – fase em que se aplicam as decisões metodológicas previamente definidas, procedendo-se ao desdobramento sistemático das unidades de registo; e (3) *tratamentos dos resultados, a inferência e a interpretação* – momento em que os dados brutos são tratados, transformados e reorganizados de modo a adquirir significados, permitindo a formulação de inferências coerentes com o quadro teórico e os objectivos da investigação.

Assim, sendo o *corpus* o conjunto dos documentos ou materiais considerados como elegíveis para a realização de procedimentos analíticos (Amado, 2000; Vala, 2007; Bardin, 2009, Coutinho, 2011), na presente investigação este foi constituído por trinta e sete entrevistas, gravadas e transcritas na íntegra. Em conformidade com a primeira fase da análise de conteúdo, procedeu-se inicialmente a atribuição de códigos identificadores a cada entrevista, assegurando a organização sistemática do material e o anonimato dos participantes. Desta forma, para um dos responsáveis superiores atribuiu-se o código CG, em que *C* remete para *chefe* e *G* para a *geral*. Para os restantes gestores/as foram utilizados os códigos DGE, DGM, DGN, SPE, SPM, em que *D* corresponde a *director/a*, *G* a *geral* e as letras *E, M* e *N* remete para a designação da organização escolar; *S* indica *subdiretor/a* e *P* assinala a dimensão *pedagógico*. Quanto aos coordenadores dos GAPs atribuíram-se os códigos CPE, CPM e CPN, respectivamente para as organizações escolares E, M e N, em que *C* significa *coordenador/a* e *P* remete *psicopedagógico/a.*

Relativamente aos professores/as, utilizaram-se para a organização escolar E os códigos PEA, PEB, PEC, PED, PEF, PEG e PEH; para a organização escolar M os códigos PMA, PMB, PMC, PMD, PME, PMF, PMG, PMH e PMI; e para a organização escolar N os códigos PNA, PNB, PNC, PND, PNE, PNF, PNG e PNH, sendo que *P* corresponde a *professor/a*.

Esta codificação – construída, como refere Amado (2000, p.57) "num processo que, embora rigoroso, não deixa de ser de tentativa e erro" – constituiu a base organizacional para o subsequente trabalho de categorização, apresentado adiante e desenvolvido com maior profundidade no capítulo dedicado à pesquisa empírica com os actores. É nesse momento que se concretiza o tratamento analítico, a elaboração de inferências e a interpretação dos resultados à luz do quadro teórico.

Quadro 6: *Sistema de Categorização Construído*

CATEGORIA – 1: POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUB-CATEGORIAS

1.1. Conhecimento sobre políticas públicas de educação inclusiva
1.2. Processo de estruturação/formulação
1.3. Forma de implementação
1.4. Representações do modelo de escola inclusiva em vigor em Angola

CATEGORIA – 2: PERCEÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUB-CATEGORIAS

2.1. Conceito de educação inclusiva
2.2. Público-Alvo da educação Inclusiva do ponto de vista dos entrevistados
2.3. Conceito de professor monocultural
2.4. Conceito de professor inter/multicultural e intercultural-inclusivo
2.5. Efeitos dos anos de serviço e formação pedagógica

CATEGORIA – 3: DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

SUB-CATEGORIAS

3.1. Condições Humanas
3.2. Materiais didáticos específicos e Infraestruturas escolares
3.3. Elevado número de alunos por turma
3.4. A presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola

SUB-SUB-CATEGORIAS

3.4.1. Relação entre alunos
3.4.2. Relação professores-alunos

SUB-CATEGORIAS

3.5. Atitude dos pais e encarregados de educação face ao processo da educação inclusiva
3.6. Atitude dos gestores escolares face ao processo da educação inclusiva
3.7. Práticas dos Professores
3.8. Acesso, participação e sucesso dos alunos

CATEGORIA – 4: NECESSIDADES MANIFESTADAS

SUB-CATEGORIAS

4.1. Formação de Professores
4.2. Professores de apoio com formação específica
4.3. Materiais Didáticos adequados
4.4. Redução do número de alunos nas turmas

4.5. Sensibilização da sociedade
4.6. Reformulação da Legislação
4.7. Fundamentação teórica na elaboração das políticas públicas
4.8. Orçamento para a educação inclusiva
4.9. Articulação intersectorial

Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

Importa referir que, para a construção do presente sistema de categorias, foi necessário realizar um conjunto de procedimentos metodológicos com recurso ao software Nvivo15, bem como ao suporte de um corpo teórico de conhecimentos consolidado no campo da investigação. Neste processo, assumiram particular relevância os contributos de autores considerados fundamentais no desenvolvimento da análise de conteúdo, nomeadamente Ghiglione e Matalon (1997), Amado (2000) e Bardin, (2009).

4.4.3. A exploração do material

Assim, após a atribuição de códigos às entrevistas transcritas, procedemos à exploração do material, etapa que implicou a tomada de um conjunto de decisões fundamentais para o desenvolvimento da investigação. Desta forma, importa sublinhar que a análise de conteúdo constituiu a técnica que permitiu extrair das entrevistas realizadas o seu conteúdo mais significativo e pertinente para o objecto de estudo. A este propósito, Esteves (2006) lembra que "toda a análise de conteúdo decorre de uma pergunta ou perguntas que o investigador se coloca" (p.108), advertindo que, se o investigador não a(s) realizar, pode desembocar num exercício sem direção ou finalidade clara. Com efeito, a presente investigação foi teoricamente ancorada e empiricamente orientada com vista a responder às seguintes perguntas de partida: (1) Como tem sido estruturada a educação inclusiva em Angola? (2) Quais são os desafios da implementação da educação inclusiva em Angola? Estas questões configuram-se como eixos orientadores decisivos, influenciando e sustentando o conjunto de decisões metodológicas adoptadas ao longo de todo o percurso investigativo.

No ponto anterior abordou-se a constituição do *corpus* da presente investigação. Assim, uma vez que este processo implica a realização de escolhas metodológicas e a observância de determinadas regras, privilegiou-se, em primeiro lugar, a *regra da exaustividade*, procurando não excluir qualquer elemento do *corpus* sem uma razão devidamente fundamentada. Em termos práticos, isto significou incorporar o conteúdo da totalidade das entrevistas recolhidas. Em segundo lugar, observou-se a regra da *homogeneidade,* uma vez que todas as entrevistas realizadas incidiram sobre a mesma temática, foram realizadas através do mesmo tipo de técnica – a entrevista semiestruturada – e envolvendo participantes

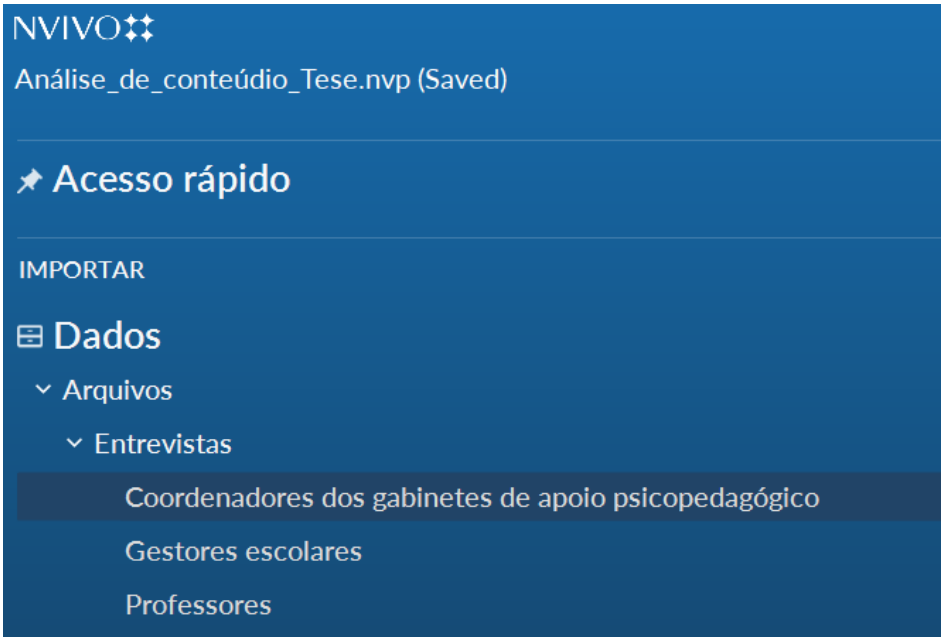
pertencentes ao mesmo domínio de actuação (Amado, 2000; Bardin, 2009; Vala, 2007; Ghiglione & Matalon, 1997; Amado, 2014).

Definido o *corpus* e explicitadas as regras que orientaram a sua seleção, bem como consideradas as hipóteses aprioristicamente formuladas (descritas no ponto 4.5.1.3), seguiu-se para a exploração propriamente dita do conteúdo das entrevistas realizadas. Esta fase consistiu na sua "codificação, decomposição ou enumeração" (Bardin, 2009, p. 127), sempre em conformidade com as normas previamente estabelecidas.

A codificação corresponde ao processo de transformação do conteúdo bruto de um texto – seja este uma mensagem, um discurso ou uma entrevista semiestruturada – de modo a torná-lo mais manejável, permitindo evidenciar, de forma condensada, elementos que se encontram implícitos (Amado, 2000; Bardin, 2009; Esteves, 2006; Amado, et. al., 2014). Assim, ao decidir codificar os dados no âmbito da análise de conteúdo, torna-se imprescindível construir um sistema de categorias, entendido por Bardin (2009) como etapa central deste procedimento e por Vala (2007) como o verdadeiro "código do analista".

Assim, concluída a fase da organização do material – que envolveu a transcrição da totalidade das entrevistas realizadas, a sua leitura flutuante, bem como a realização de "leituras atentas e ativas" (Amado, 2000) – procedeu-se ao "alinhamento dos enunciados intactos, proposições por proposição, até à transformação linguística" (Bardin, 2009, p. 127). Este processo incluiu ainda a atribuição de códigos a cada entrevistas e a extração, a partir do guião, das questões que orientaram a recolha de dados, permanecendo no documento apenas as respostas devidamente codificadas. Posteriormente, todo o material foi inserido no software Nvivo15, organizado em três arquivos distintos, correspondentes aos grupos de participantes envolvidos no estudo: (1) coordenadores dos gabinetes de apoio psicopedagógico, (2) gestores escolares e (3) professores (como a seguir se apresenta).

Imagem 2: *Grupos de participantes da investigação*



Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

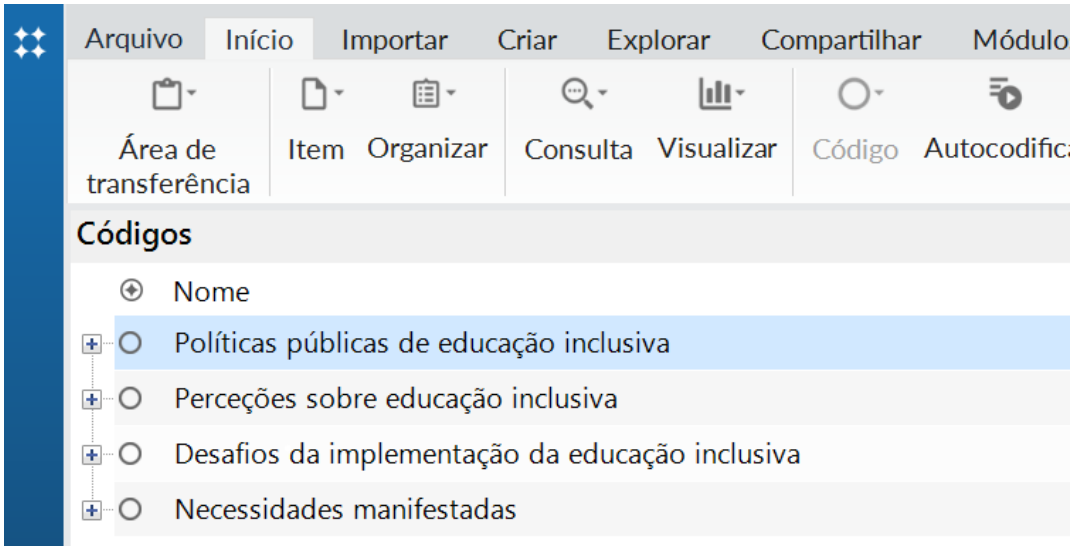
Casa-Nova (2009) refere que a "construção de categorias é um processo fundamental da construção teórica" (p.94). Assim, após a realização dos procedimentos anteriormente descritos, seguiu-se para o processo de construção das categorias. Desta feita, é necessário antes destacar que, quanto a sua tipologia, as categorias podem resultar de procedimentos abertos e fechados como sustentam Ghiglione e Matalon (1997). De outro modo, podem derivar de um quadro teórico de análise existente ou emergem dos dados recolhidos, ou ainda são construídas a *posteriori* conforme defende Vala (2007). Neste enquadramento, Bardin (2009) argumenta que a análise de conteúdo pode assumir diferentes modalidades – análise categorial, análise de avaliação, análise de enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso (pp.153-224). Assim, corroboramos com a perspectiva de que, nos casos de uma categorização decorrente de procedimentos abertos, também designados por procedimentos de acervo, segundo Bardin (2009), ou quando se trata de categorias emergentes, estas devem emergir directamente do material empírico, sendo construídas de forma indutiva e ancorada no *corpus* analisado. Nestes casos,

> a categorização é passível de remodelações mais ou menos profundas à medida que novos dados vão sendo considerados, estabelecendo-se um percurso de vaivém do primeiro material à primeira formulação de categorias, [...] ajustamento ou reformulação das categorias, e, assim, ciclicamente, até a inserção de todo o material estar feita (Esteves, 2006, p. 110).

A este propósito, a autora refere que "uma primeira formulação das categorias pode ser inspirada [...] pelos objectivos ou pelos tópicos de questionamento que foram estabelecidos no guião de preparação das mesmas" (p.110). No âmbito da presente investigação, esta orientação não constituiu uma excepção. Assim, tomando como referências as perguntas de partida, os objectivos do estudo, as hipóteses teórico-empíricas formuladas e as dimensões analíticas inscritas nos guiões das entrevistas, procedeu-se à construção inicial de um conjunto de categorias provisórias, entendidas como uma estrutura analítica "instável até [que] todo o material pertinente [tenha] sido absorvido" (p.110). Desta forma, o sistema de categorias foi construído num processo de um contínuo vaivém, ou de "sucessivos ensaios" como sustentam Amado, et. al. (2014), até que se alcançasse uma organização estável e conceptualmente coerente. Neste percurso, o recurso ao software Nvivo15 revelou-se particularmente relevante, ao permitir a "memorização, transferência e introdução de novos dados de forma construtiva" (Amado, et. al., 2014, p.310), sem que fosse negligenciada uma postura de vigilância epistemológica constante, crítica e questionadora por parte do investigador.

Esteves (2006) adverte que não basta afirmar que se recorreu à uma análise de conteúdo sem explicitar, de imediato, a modalidade específica adoptada. Assim, considerando a tipologia anteriormente apresentada por Ghiglione e Matalon (1997) e Bardin (2009), na presente investigação, optou-se pela análise temática, também designada por análise categorial. Este procedimento implica o "desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos" (Bardin, 2009, p.199). Desta forma, após um trabalho extenso – embora profícuo – de leitura e releitura das entrevistas realizadas, aliado às discussões decorrentes dos seminários de orientação e ao processo de (re)apropriação crítica do seu conteúdo por parte do investigador, foi possível construir um sistema de categorização (códigos) que se apresenta de seguida.

Imagem 3: *Sistema de categorias analíticas*



Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

Importa reiterar que as categorias constituem o "código do analista", na expressão de Vala (2007), e que a categorização corresponde à "classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e [...] por agrupamento segundo o género com os critérios previamente" definidos, como defende Bardin (2009, p145). Esta autora sublinha ainda que a categorização tem por finalidade "fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados em bruto" (p.147).

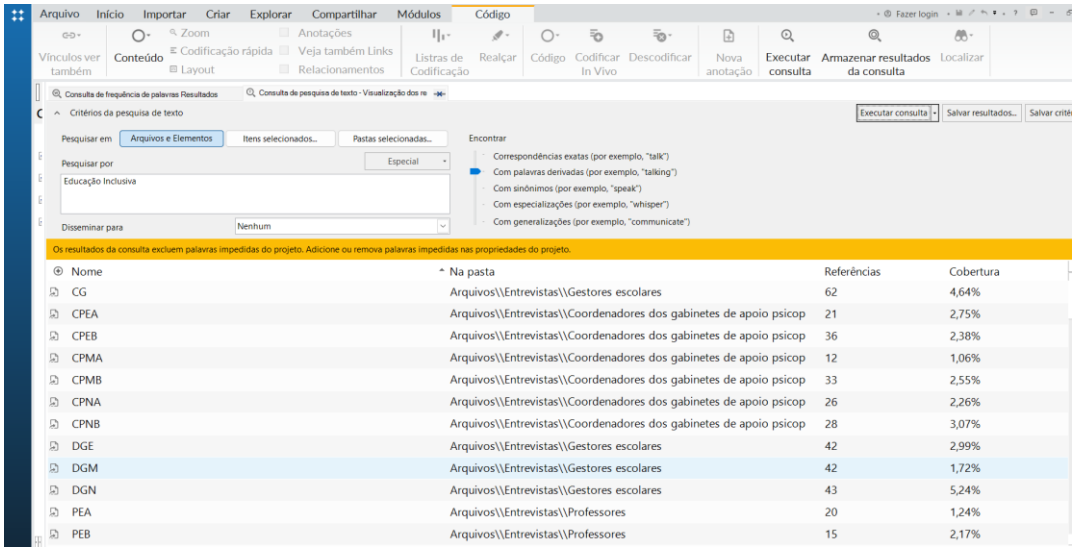
Neste sentido, para a construção do sistema de categorias da presente investigação, procurou-se observar um conjunto de princípios fundamentais. Em primeiro lugar, o princípio da *exclusão mútua*, na medida em que as categorias foram construídas de forma que um "elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos susceptíveis de fazerem com que fosse classificado em duas ou mais categorias" (Bardin, 2009, p.147), isto é, cada unidade de registo integrou apenas uma categoria (Ghiglione & Matalon, 1997). Em segundo lugar, o princípio da *homogeneidade*, visto que um único princípio de classificação governou a organização das categorias. Em terceiro lugar, o princípio da *exaustividade* atendendo que o sistema de categorias construído abrangeu a generalidade das unidades de registo relevantes ao objecto de estudo. Observou-se também o princípio da *objectividade e sistematicidade*, na medida em que a codificação das entrevistas foi realizada obedecendo ao mesmo critério (Ghiglione & Matalon, 1997; Bardin, 2009; Esteves, 2006). Por fim, respeitou-se o princípio da *pertinência*, uma vez que o sistema de categorias refletiu as intenções ou objectivos da investigação, a sua problemática, o enquadramento teórico do campo e o *corpus* analisado (Bardin, 2009; Amado, et. al., 2014).

É este sistema de categorias, resultante da exportação das unidades de registo (Bardin, 2009; Ghiglione & Matalon, 1997; Vala, 2007) provenientes da totalidade das entrevistas, que orientou o processo de tratamento dos dados, permitindo, assim, "fazer falar" o material recolhido. Na perspetiva destes autores, a unidade de registo constitui o elemento ou segmento de significação mais reduzido sujeito a codificação, enquanto a unidade de contexto corresponde ao segmento mais amplo da mensagem do qual são extraídas as unidades de registo.

Na presente investigação primou-se pelas unidades de registo semânticas ou temáticas (Bardin, 2009), uma vez que se procurou identificar os núcleos de sentido que estruturam o conteúdo das entrevistas – aquilo que Vala (2007) designa por unidade de informação. Estas unidades incluem ideias expressas "por uma só frase, por duas ou mais articuladas, ou por uma parte de uma frase que contém duas ou mais ideias" (Esteves, 2006, p.114). A escolha deste tipo de unidades justificou-se igualmente pelo facto de ser particularmente adequada ao estudo de motivações, opiniões, atitudes, valores, crenças ou tendências, dimensões centrais na natureza desta investigação (Bardin, 2009). Neste sentido, dado que as unidades de contexto são "óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo" (Ibidem), consideraram-se unidades de contexto todas as respostas dadas a cada uma das questões das entrevistas, permitindo compreender de forma mais precisa o significado das ideias expressas pelos participantes.

Desta feita, o processo de identificação das entrevistas que continham o maior número de referências relativas a determinado tema do nosso objecto de estudo – o que, por sinal, determinou a prioridade na extração das unidades de registo – foi realizado através das funcionalidades do software Nvivo15. Especificamente, recorreu-se ao comando "*pesquisar por*" articulado com a funcionalidade "*encontrar*"» (opção "*com palavras derivadas*"), permitindo localizar, de forma sistemática, todas as ocorrências de termos associados às categorias analíticas previamente definidas. A título ilustrativo, apresenta-se de seguida o procedimento utilizado para a expressão "*educação Inclusiva*".

Imagem 4: *Identificação de ocorrências da expressão "educação inclusiva" nas entrevistas codificadas*



Fonte: Produção Própria com base ao conteúdo das entrevistas.

Face ao descrito, importa salientar que, para além das unidades de registo e das unidades de contexto, a análise de conteúdo requer igualmente a definição das unidades de enumeração. Essas dizem respeito ao "número de vezes que aparece um determinado conteúdo" conforme referem Ghiglione e Matalon (1997, p.193), ou à sua "frequência de aparição", na formulação de Bardin (2009). Assim, no âmbito da presente investigação, as unidades de enumeração traduziram-se, portanto, na quantificação de ocorrências das unidades de registo no interior de cada subcategoria, bem como na frequência global de cada categoria (Amado, 2000; Esteves, 2006; Vala, 2007). Este procedimento permitiu aferir o peso relativo dos diferentes núcleos de sentido identificados nas entrevistas, contribuindo para uma interpretação mais robusta das tendências discursivas. A seguir apresenta-se a enumeração obtida a partir do conteúdo das entrevistas transcritas.

Quadro 7: Categorias e Sub-categorias e Sub-subcategorias de acordo a sua significância

	Arquivos	Referências
Categoria: Políticas públicas de educação inclusiva		
Subcategorias: Representações do modelo de escola inclusiva em vigor em Angola	35	50
Conhecimento sobre políticas públicas inclusivas	36	118
Processo de estruturação	37	142
Forma de implementação	36	323
Categoria: Perceções sobre educação inclusiva		
Subcategorias: Conceito de professor monocultural	31	40
Conceito de educação inclusiva	37	80
Efeitos dos anos de serviço e formação pedagógica	29	81
Público-alvo da educação inclusiva do ponto de vista dos entrevistados	37	85
Conceito de professor inter/multicultural e intercultural-inclusivo	31	99
Categoria: Desafios da implementação da educação inclusiva		
Subcategoria: A presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola		
Sub-sub-categorias: Relação entre alunos	34	62
Relação professores-alunos	36	162
Subcategorias: Atitude dos gestores escolares face ao processo de educação Inclusiva	28	43
Materiais Didáticos Específicos e Infraestruturas Escolares	34	71
Atitude dos pais e encarregados de educação face ao processo de educação inclusiva	34	81
Elevado número de alunos por turma	36	83
Acesso, participação e sucesso dos alunos	36	104
Condições humanas	35	160
Práticas dos professores	37	182
Categoria: Necessidades manifestadas		
Subcategorias: Articulação intersectorial	7	17
Fundamentação teórica na elaboração das políticas públicas	9	17
Orçamento para a educação inclusiva	6	18
Materiais Didáticos adequados	15	24
Sensibilização da Sociedade	16	28
Redução do número de alunos nas turmas	18	40

	Reformulação da legislação	31	44
	Professores de apoio com formação específica	33	134
	Formação de professores	37	195

Sobre as unidades de enumeração, Esteves (2006) sublinha a importância de se conhecer a significância relativa das "diversas subcategorias, dentro de uma categoria, ou o peso relativo das diversas categorias" (p.121). Assim, à luz dos dados apresentados na tabela anterior, constata-se que, em termos de ocorrências, a categoria relativa aos *desafios da implementação da educação inclusiva,* com 948 referências, seguida pela categoria referente às *políticas públicas de educação inclusiva,* com 633 ocorrências, foram as mais mencionadas pelos 37 participantes da investigação. Nessa lógica, assumem maior significância no conjunto das quatro categoriais construídas.

Neste sentido, importa destacar que a subcategoria referente à *forma como tem sido implementada a educação inclusiva* foi aquela que obteve maior número de referências – 323 ocorrências – evidenciando a centralidade atribuída pelos entrevistados às práticas concretas de implementação. A este respeito, Bardin (2009) sustenta que a "aparição de um item de sentido ou de expressão será tanto significativa [...] quanto mais esta frequência se repetir" (p.135). No entanto Ghiglione e Matalon, (1997) alertam para o facto de que a "escolha de um sistema de numeração não é neutro" na medida em que "diferentes tipos de unidades [podem] conduzir a diferentes resultados" podendo reflectir o viés do investigador – uma preocupação também explorada por Vala (2007, p.115). Assim, embora consciente das limitações inerentes ao sistema de numeração, a expressão quantitativa destas duas categorias – e a sua influência nas restantes[279] – evidencia a relevância atribuída pelos sujeitos-actores ao objecto de estudo da investigação. Deste modo, apresentam-se, de seguida, as reflexões decorrentes do trabalho de campo realizado.

4.5. Descrição e reflexão sobre o trabalho de campo

Sendo o investigador o principal instrumento da investigação qualitativa, o trabalho de campo constituiu uma experiência particularmente enriquecedora. Ao longo deste processo, foram vivenciadas situações que permitiram reconfigurar perceções previamente construídas acerca das lógicas de gestão e funcionamento de algumas organizações escolares; dos significados atribuídos por gestores/as e

[279] A este propósito, a categoria relativa às "necessidades manifestadas" registou um total de 517 referências, correspondendo a um conjunto de necessidades que refletem os principais desafios identificados pelos entrevistados ao longo do processo de implementação da educação inclusiva.

professores/as ao processo de implementação da educação inclusiva; das opções metodológicas que estes (des)mobilizam para garantir o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de um público de alunos cada vez mais diversificado; bem como dos recursos que produzem e (des)mobilizam para sustentar tais práticas.

O trabalho de campo decorreu sem sobressaltos significativos, dado que a generalidade das actividades planificadas pôde ser concretizada. Conforme previamente referido, foram selecionadas três organizações escolares da província da Huíla para a realização desta investigação. Assim, iniciámos contactos com o responsável dos Serviços Provinciais do Instituto Nacional de Educação Especial designado por «Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais». Após apresentação dos objetivos do estudo, recebemos deste responsável manifestações de apreço e reconhecimento pela relevância da investigação para o sector da educação em geral e para o domínio da educação inclusiva em particular. Tendo obtido *feedback* favorável, o responsável estabeleceu contactos com os órgãos superiores do sector da educação na província, com vista à obtenção de autorização formal para o acesso às organizações escolares selecionadas. Para o efeito, apresentamos também os critérios que fundamentaram a escolha destas instituições. É assim que, como resultado deste processo, foi-nos emitida uma credencial (anexo 4), assinada pela responsável máxima do Gabinete Provincial da Educação da Huíla[280], autorizando a realização do trabalho de campo nas referidas organizações escolares.

Tendo obtido parecer favorável da responsável máxima deste órgão, em janeiro de 2024, deu-se início à abertura do campo de investigação mediante contactos preliminares com as três organizações escolares selecionadas. Considerando as distâncias existentes entre as escolas, priorizou-se a organização escolar localizada no município de tipo B, onde se encontra a escola N, situada a 39 km do município sede. Neste município, em observância às questões administrativas, estabelecemos contactos com a Direção Municipal de Educação, que designou uma pessoa para nos acompanhar até à referida escola, onde fomos recebidos pela sua diretora. O encontro revelou-se bastante proveitoso e, dado o número considerável de professores/as presentes, a directora apresentou-nos ao colectivo de docentes, explicando igualmente as razões da nossa presença naquela organização escolar.

Nos dias seguintes, com o mesmo objetivo, deslocámo-nos à escola "E", onde fomos recebidos pelo Subdiretor Administrativo, que, na ocasião exercia o papel de Diretor. Munidos da credencial emitida pelo

[280] De acordo o Decreto Executivo nº46/18 de 12 de abril, artigo 24º, o "Gabinete Provincial da Educação é o serviço executivo do Governo Provincial, incumbido de assegurar as ações, atividades, programas, projetos e medidas políticas, no domínio da educação, ensino e alfabetização, ao nível da Província, bem como coordenar programas provinciais que visem o desenvolvimento científico e tecnológico, a investigação e a inovação.

Gabinete Provincial da Educação – à semelhança da organização anterior – fomos também nesta instituição bem acolhidos pelos gestores escolares e pelos/as professores/as, a quem foram apresentadas as finalidades da investigação. Posteriormente, dirigimo-nos à escola "M", onde, na ausência do director, fomos recebidos pelo Subdiretcor Pedagógico, que assegurou o apoio institucional necessário para que o trabalho de campo se realizasse conforme a calendarização previamente estabelecida.

Importa salientar que, para além da apresentação pessoal do investigador e dos objectivos da investigação, foram deixadas, dias antes do início das entrevistas, vários exemplares do consentimento informado nas três organizações escolares. Esses documentos foram posteriormente distribuídos aos professores/as que manifestaram disponibilidade para participar e que reuniam os critérios previamente definidos – nomeadamente, ter actualmente ou ter tido, em anos anteriores, alunos/as com determinados condicionalismos físicos e sociais. De realçar que, conforme se pode observar no anexo 3, o referido documento descreve claramente os objectivos da investigação, o que, a nosso ver, contribuiu para situar os/as entrevistados/as quanto ao propósito e expectativas inerentes ao processo de entrevista.

Após a realização dos contactos preliminares, levaram-se a cabo seis entrevistas exploratórias – duas a professores/as, duas a responsáveis dos GAPs e duas a gestores/as escolares[281] – envolvendo agentes de educação das três organizações escolares selecionadas (duas na escola E, duas na escola M e duas na escola N). O objectivo destas entrevistas consistiu em aferir o grau de compreensão do conteúdo do guião, bem como a pertinência e adequação das temáticas e questões nele incluídas. Este processo contou igualmente com a participação e apreciação de quatro técnicos/as do Gabinete Provincial de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais. Tanto as entrevistas exploratórias como a análise realizada pelos referidos técnicos permitiram identificar a necessidade de proceder a alguns ajustamentos, que se materializaram na reformulação linguística de determinadas questões e na introdução de novas perguntas consideradas relevantes.

Concluída esta etapa e obtido o parecer favorável da Comissão de Ética da Universidade do Minho, avançou-se para a realização das entrevistas formais, tendo sido concretizadas um total de trinta e sete entrevistas, conforme descrito na secção referente à caracterização dos/as participantes.

[281] A realização de entrevistas exploratórias a estes agentes de ensino, atendendo às suas atribuições e funções, teve como objetivo assegurar a coerência com as categorias de sujeitos-actores que viriam posteriormente a ser entrevistados no âmbito do estudo.

Tal como habitualmente ocorre em trabalhos académicos, nem sempre todas as etapas se desenvolvem conforme o planificado. Embora se tenha referido anteriormente que a generalidade das actividades previstas foi concretizada, durante o trabalho de campo emergiram algumas situações dignas de registo. Entre estas, destaca-se as dificuldades demonstradas por alguns/as professores/as em responder a determinadas questões, a manifestação de inibição ou reserva perante certos temas, atrasos no cumprimento dos horários previamente acordados para a realização das entrevistas e, ainda, desistência após a leitura do consentimento informado. No que se refere a este último aspecto, considerou-se plenamente compreensível, dado que o próprio consentimento informado salvaguarda o direito dos/as participantes de desistirem a qualquer momento, por razões pessoais ou outras. Já relativamente ao primeiro conjunto de situações, embora se reconheça que a qualidade dos dados obtidos por meio de entrevistas pode ser influenciada por diversos factores – conforme anteriormente discutido – tais ocorrências suscitaram algumas interrogações. Isto porque se tratava de organizações escolares em que seria expectável que os/as docentes possuíssem conhecimentos sólidos sobre educação em geral e, em particular, sobre educação inclusiva.

Assim, muitas das experiências vivenciadas no terreno contribuíram para reconfigurar perceções previamente construídas acerca dos significados que os gestores/as e professores/as atribuem ao processo de implementação da educação inclusiva em curso na província, evidenciando a complexidade das práticas, discursos e desafios presentes no quotidiano escolar.

Importa salientar que as informações estatísticas relativas à caracterização geral das organizações escolares, disponibilizadas pelas respectivas direções, suscitaram a realização de três conversas informais, guiadas pelo objecto de estudo, com alguns gestores/as dessas organizações escolares. Estas interacções revelaram-se especialmente profícuas, pois permitiram aprofundar a compreensão e a interpretação de diversas lógicas de gestão e de funcionamento presentes nas escolas analisadas. Tais aspectos serão detalhados e devidamente referenciados mais adiante no capítulo dedicado à *pesquisa empírica com os actores*.

4.6. Ética do investigador no decorrer da realização das entrevistas e face à divulgação dos resultados da investigação

Na história do pensamento, a discussão em torno do problema ético não é recente[282]. De acordo com o *Dicionário de Língua Portuguesa* (2013, p.683), ética corresponde a um "conjunto de princípios morais por que um indivíduo rege a sua conduta pessoal ou profissional; código deontológico". O surgimento dos diferentes códigos deontológicos explica-se pela necessidade de regular o exercício das mais diversas profissões, garantindo a observância de princípios orientadores que previnem práticas assentes no mero livre-arbítrio. No âmbito da investigação científica, este requisito assume particular relevância, pois confere uma certa legitimidade e credibilidade aos resultados produzidos.

Neste sentido, para a realização das entrevistas submeteu-se à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Minho um processo composto pelos guiões das entrevistas dirigidas a professores/as e gestores/as escolares, pelo parecer da orientadora, pelo formulário contendo os dados do projeto de investigação, pelo consentimento informado, livre e esclarecido para a participação no estudo, assim como pelo parecer do Centro de Investigação em Educação (CIEd), remetido direitamente por este órgão à referida comissão. Após análise, foi emitido parecer favorável (anexo 5). Paralelamente, foi igualmente necessário solicitar autorização ao órgão hierarquicamente superior do sector da educação na província onde decorreu a investigação, tal como foi descrito nas reflexões sobre o trabalho de campo.

A este propósito, Bogdan e Biklen (1994) referem que, nos trabalhos de investigação a "ética consiste nas normas relativas aos procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo" (p.75), na medida em que o investigador/a pode confrontar-se com um conjunto de situações problemáticas que o colocam perante diversos dilemas éticos (Lima, 2006). A probabilidade de ocorrência destes dilemas evidencia a necessidade de conduzir a investigação de acordo com normas que garantam a salvaguarda dos participantes e a integridade do processo científico. Tais normas devem procurar assegurar, por um lado, que os "sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos" (Bogdan & Biklen,1994, p.75), e, por outro lado, que estes "não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir" (p.75).

[282] Filósofos como Platão, Aristóteles, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Descartes, Spinoza, Hume, Kant, Kierkegaard, Nietzsche, Stuart Mil, Weber, Freud, Foucault, etc. inauguraram e animaram acesos debates acerca do problema ético.

Nesta perspectiva, Silva (2007) refere que hodiernamente "é comum que a uma exigência de excelência científica, se acrescenta uma exigência de excelência ética" (Silva, 2007, p.6), o que significa que a produção de conhecimentos deve necessariamente ser orientada pelo respeito aos princípios éticos. A este propósito, Bogdan e Biklen (1994) já haviam salientado, no âmbito da investigação com sujeitos humanos, a importância do "consentimento informado e a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos" (p.75). Lima (2006) reforça esta premissa ao considerar que o "princípio fundamental para a aceitabilidade ética de um estudo é o do consentimento informado" (p.142), isto é, a obrigatoriedade de informar os participantes acerca da natureza da investigação, dos potenciais riscos e benefícios, e de garantir que o seu consentimento é livre, esclarecido e desprovido de qualquer coerção, tal como também enfatiza Christians (2006).

Assim, na presente investigação, as entrevistas foram realizadas mediante o uso de um dipositivo eletrónico de gravação, após a assinatura voluntária do consentimento informado. Importa referir que, antes da assinatura, o investigador apresentou-se formalmente, esclareceu os propósitos do estudo, a duração provável das entrevistas, a possibilidade de desistência caso o participante assim o entendesse ou não desejasse prosseguir (Amado & Viera, 2014), bem como a necessidade de gravação áudio da entrevista (Lima, 2006). Os participantes tiveram igualmente a oportunidade de ler o documento pausadamente e, apenas após o terem compreendido, procederam à sua assinatura. Considerando, assim, que o consentimento obtido foi não apenas informado – dado que os/as "participantes sabiam aquilo que uma pessoa razoável que estivesse na mesma posição gostaria de saber, antes de consentir em participar" (Lima, 2006, p.141) – mas também voluntário, na medida em que foi concedido livremente, sem qualquer forma de indução ou pressão. Prova disso foi a desistência/declinação de participação por parte de dois professores/as da organização escolar E, após leitura do consentimento informado, o que reforça a liberdade de decisão denotada no processo.

A confidencialidade das entrevistas foi assegurada mediante várias medidas. Os participantes foram informados de que os registos áudios seriam utilizados exclusivamente para fins científicos e destruídos após a sua transcrição integral, análise e conclusão da investigação. Os dados brutos permanecem sob responsabilidade exclusiva do investigador e da sua orientadora científica. Para impedir qualquer possibilidade de identificação dos/as participantes, todas as entrevistas receberam códigos alfanuméricos, facto que reforçou a protecção da identidade e do anonimato.

Considerando que não existiam riscos concretos para os participantes, procurou-se criar condições para que se sentissem confortáveis e confiantes. Reforçou-se a relevância da sua colaboração para a

investigação e o facto de o investigador se encontrar nas escolas apenas com o propósito de compreender os desafios associados à implementação da educação inclusiva em Angola. Foi exercida, por isso, uma postura de auto-escrutínio permanente, ou "vigilância crítica", na expressão de Silva e Pinto (1999), com o intuito de minimizar qualquer influência indevida do investigador sobre as respostas dos entrevistados/as.

Tendo em conta a complexidade do contexto[283] sociocultural e institucional – especialmente num ambiente escolar influenciado por hierarquias e autorizações de nível macro, meso e micro (Lima, 2006) – as entrevistas foram realizadas dentro das próprias organizações escolares, mas sempre em espaços reservados, isolados e distantes das áreas de maior circulação. Apenas o investigador e o/a entrevistado/a permaneciam no local, garantindo, assim, que as respostas fossem dadas de forma livre, tranquila e sem qualquer interferência externa.

Tendo em consideração que os códigos de ética recomendam não apenas a protecção e salvaguarda da identidade das pessoas, mas também a dos próprios locais de pesquisa (Christians, 2006; Amado & Viera, 2014), outro aspecto relevante consistiu na atribuição de designações específicas às organizações escolares participantes. Esta estratégia teve como finalidade "dificultar", na medida do possível, a sua identificação, garantindo assim maior segurança e confidencialidade no tratamento dos dados.

Por fim, salientar que investigar em ciências da educação implica "um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral", como refere Amado (2014, p. 28). Neste perspectiva, o investigador comprometeu-se a disponibilizar os resultados da investigação e a versão final da tese às organizações escolares envolvidas, após a conclusão do estudo e a realização das provas públicas. Este retorno, para além de reconhecer e valorizar a colaboração dos participantes[284], pode assumir um efeito multiplicador positivo, pois ao "dar algum tipo de retorno aos participantes" (Santos & Loureiro, 2015, p.10), seja através da partilha directa dos resultados, seja por meio de materiais que possam apoiar as práticas pedagógicas e a tomada de decisão, a universidade deixa de ser vista como entidade externa ou intrusa, passando a ser percepcionada como parceira no processo educativo (Santos & Loureiro, 2015). Embora autores como Van Zanten (2004) reconheçam o

[283] Refiro-me, por um lado, à dificuldade em reunir dois ou mais professores num mesmo período e, por outro, às possíveis repercussões e conotações associadas à realização de entrevistas noutros espaços. Tal opção revelou-se particularmente sensível, considerando que o investigador é jovem e que uma parte significativa dos entrevistados é constituída por mulheres jovens. Com efeito, conforme se pode verificar na caracterização dos participantes, 25 dos 37 entrevistados são do sexo feminino. Neste contexto, optou-se por realizar as entrevistas no local habitual de trabalho da maioria das participantes, solução que, para além de logisticamente mais viável, se revelou a mais adequada para garantir um ambiente profissional, confortável e favorável ao normal decurso das entrevistas.

[284] A este respeito, Amado e Viera (2014, p.407) sublinham que, aqueles que "abrem as suas portas para serem participantes num dado estudo devem ser os primeiros" a beneficiar-se dos seus resultados, dando assim cumprimento ao que autores designam por princípio da justiça.

«carácter problemático»[285] deste retorno – nomeadamente pelas potencialidades de interpretação, apropriação ou expectativas que pode gerar – entendemos que está é a forma mais adequada de concluir o trabalho de campo. Além disso, tal saída não se prevê definitiva, pois os resultados obtidos poderão sustentar outras acções nestas organizações escolares, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas e para o aprofundamento das reflexões aqui iniciadas.

[285] Na medida em que, como refere a autora, "quando se apresenta um trabalho feito na mesma escola todo mundo se sente atacado ou valorizado individualmente. E as interpretações do investigador são sempre convertidas em uma avaliação de cada pessoa, de cada indivíduo, do director, dos professores" (Van Zanten, 2004, p.43). Defendendo que os resultados da pesquisa sejam restituídos "à mesma categoria de atores" (p.43) e não àqueles com que se trabalhou.

CAPÍTULO V – PESQUISA EMPÍRICA: A VOZ DOS ACTORES

5.1. Revisitando as categorias de análise decorrentes da legislação angolana

A pesquisa empírica concernente à presente investigação integrou um exercício analítico sobre a legislação produzida em Angola entre os anos de 2001 e 2017 no domínio da educação especial e inclusiva e um trabalho de pesquisa empírica de conhecimento da voz dos actores. O primeiro exercício, desenvolvido no Capítulo III, foi realizado a partir de um conjunto de categorias criadas para o efeito: a) *Educação especial e inclusiva em Angola: definições e objectivos*; b) *Público da educação especial e inclusiva em Angola*; c) *Necessidades educativas especiais* e d) *Responsabilidades do Estado no processo de inclusão escolar* em Angola.

A partir desta última categoria, emergiram ainda outras duas áreas de análise que se revelaram centrais, a saber: d1) *Formação dos agentes de educação para a educação inclusiva* e d2) *Recursos e materiais pedagógicos específicos*.

Dessa análise lembramos aqui, relativamente à categoria *Educação especial e inclusiva em Angola: definições e objectivos*, que a educação especial em Angola é concebida como uma modalidade de ensino transversal a todos os subsistemas, visando o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais das pessoas com deficiência, a promoção da inclusão familiar, escolar e social, o desenvolvimento da comunicação e da autonomia, bem como a integração na vida activa - incluindo o apoio a alunos superdotados.

Quanto à categoria *Público da educação especial e inclusiva em Angola,* a análise dos normativos permitiu compreender que aquele público abrangia inicialmente, de forma preferencial, alunos com necessidades educativas especiais, seguido de crianças, jovens e adultos com deficiência, tendo sido posteriormente estendida a alunos com autismo, superdotados, talentosos e com altas habilidades. Tal como na categoria anterior, o conceito de *Necessidades educativas especiais* continua do ponto de vista dos normativos legais, a ser excessivamente associado ao atendimento das pessoas com deficiência.

Relativamente à categoria *Responsabilidades do Estado no processo de inclusão escolar*, a análise dos normativos permite perceber que o Estado assumiu legalmente diversas responsabilidades - desde o nível micro até ao macro – com o objectivo de garantir que a implementação da educação inclusiva não enfrente entraves.

A *Formação dos agentes de educação para a educação inclusiva* para responder às exigências da educação inclusiva encontra-se prevista em todos os diplomas legais analisados, o que evidencia a importância que lhe é atribuía. Do mesmo modo, os *recursos e materiais pedagógicos específicos* sempre foram perspectivados, do ponto de vista legal, como elementos determinantes para o sucesso da implementação desta política pública.

No entanto, o conhecimento de terreno proporcionado pelas visitas a escolas seleccionadas, bem como pelas entrevistas realizadas mostram uma realidade distante dos normativos legais. É sobre este conhecimento do terreno e da voz dos actores que nos debruçaremos seguidamente.

5.2. Contextualização da investigação: os actores sociais e educativos

Para além da recolha e análise dos normativos que balizam a educação inclusiva em Angola, a pesquisa empírica foi igualmente realizada em três organizações escolares de dois municípios da província da Huíla[286], conforme referido no capítulo metodológico: as escolas E e M localizadas num município de nível A, e a escola M, situada num município de nível B. Os critérios de classificação dos municípios em tipos A, B, C e D estão consagrados no Decreto Presidencial nº163/19 de 20 maio[287], artigo 5º, e baseiam-se nos seguintes critérios: *a)* número de habitantes; *b)* densidade populacional; e *c)* nível de desenvolvimento económico e social. Para além destes critérios, o referido diploma legal prevê ainda que a classificação pode "ter em conta a expectativa de desenvolvimento económico e social, a existência ou expectativa de implementação de projetos de grande dimensão, a localização geográfica e a importância estratégica do município", conforme se estabelece no ponto 2 do mesmo artigo.

Com a excepção da organização escolar E, as outras duas são organizações escolares exclusivamente dedicadas ao ensino primário, que, à luz da Lei nº17/16 de 7 de outubro[288], artigo 27º ponto 1, constitui o "fundamento do ensino geral, [sendo] a sua conclusão com sucesso, condição indispensável para a frequência do ensino secundário". Nesta direção, o ponto 2 do artigo correspondente da Lei nº32/20 de 12 de agosto[289] estabelece que o "ensino primário tem a duração de 6 anos e a ele têm acesso as

[286] A Huíla é uma das 21 províncias de Angola e localiza-se no sul do país. Possui uma extensão territorial de 79 022 km² (informação disponível em https://www.aipex.gov.ao/PortalAIPEX/#!/angola/hu%C3%ADla consultada aos 29 de maio de 2025). À luz da Lei nº14/24, da Divisão Político-Administrativa, artigo 427º, "a Província da Huíla, com sede no Município do Lubango, compreende os Municípios de Caconda, dos Gambos, da Humpata, do Lubango, do Cuvango, do Quipungo, da Chibia, de Quilengues, de Caluquembe, da Matala, da Jamba Mineira, do Chipindo, da Chicomba, da Cacula, do Dongo, do Hoque, de Capelongo, de Chituto, de Capunda Cavilongo, de Viti Vivali, de Galangue, da Palanca e do Chicungo.

[287] Aprova o regulamento sobre a classificação dos municípios e a estruturação das unidades territoriais infra-municipais".

[288] Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, que estabelece os princípios e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino; aspecto também reiterado no Decreto Presidencial nº 162/23 de 1 de agosto, que aprova o Regime Jurídico do Ensino Primário e Secundário do Subsistema de Ensino Geral, artigo 5º.

[289] Lei que altera a Lei nº17/16 de 7 de outubro.

crianças que completem, pelo menos, 6 anos de idade no ano de matrícula", sendo, portanto, expectável que, aos 11 anos de idade, o aluno conclua este nível de ensino.

Face ao exposto, para além das razões explanadas no capítulo da metodologia no tópico relativo "a seleção do(s) caso(s)", consideramos que os contextos geográficos e sociais selecionados permitiram-nos – a partir da base do sistema educativo - recolher elementos essenciais para a compreensão do processo em análise, em conformidade com o objeto de estudo definido.

Assim, apresenta-se de seguida uma breve caracterização de cada uma das organizações escolares cujos professores, coordenadores dos GAPs e gestores escolares participaram no presente estudo.

5.2.1. Caracterização da organização escolar E

Tal como anteriormente referido, esta organização escolar está situada num município de nível A, onde, até à data da realização do trabalho de campo, se encontravam matriculados 216 alunos no ensino primário, dos quais 113 do género feminino e 103 do género masculino, distribuídos por 09 turmas. Nesta organização escolar, com excepção da turma de Iniciação, que integra apenas 16 alunos, as restantes oito turmas são constituídas, em média, por 25 alunos cada. Relativamente aos alunos público-alvo da educação inclusiva, encontravam-se matriculados os seguintes:

Tabela 12: *Alunos matriculados no ensino primário (escola E)*

Classe	D.V [290]	D.A	D.M	Síndrome de Down	TEA	T. L	Dificuldade de Aprendizagem	P.C	Total
Iniciação	03	00	01	03	00	00	00	02	09
1ª	08	00	00	00	03	04	02	04	21
2ª	01	12	00	02	01	00	00	00	16
Total	12	12	01	05	04	04	02	06	46

Fonte: Produção Própria com base na informação recolhida no terreno.

Como se pode verificar nesta tabela, o número de alunos com deficiência ou outros condicionalismos por turma ultrapassa largamente o limite de cinco alunos previsto no Decreto Presidencial n. °20/11 de 18 de janeiro[291], no seu artigo13°, ponto 2 que estabelece que "as turmas inclusivas não devem incluir mais de cinco alunos com necessidades educativas especiais, salvo em casos excepcionais". Importa ainda salientar que estas turmas são compostas por alunos que apresentam diferentes condições e

[290] D.V - deficiência visual, D.A – deficiência auditiva, D.M – deficiência motora, TEA – transtorno do espectro autista, T.L – transtorno da linguagem e P.C – paralisia cerebral.
[291] Aprova o estatuto da Modalidade de Educação Especial.

necessidades educativas, o que amplia significativamente a complexidade do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Ainda neste sentido, e no que respeita à organização das turmas, o Decreto Presidencial n. °162/23 de 1 de agosto[292], no seu artigo 10.°, define os limites máximos do número de alunos por turma, nos seguintes termos:

i. As turmas das ISEG[293] são constituídas por até 36 alunos.

ii. Sem prejuízo do disposto no número anterior, e atendendo à especificidade de cada região, as turmas podem ser constituídas por até 45 alunos.

iii. As turmas do Ensino Primário e Secundário que integram alunos portadores de deficiência, espectro autista e altas habilidades são constituídas por até 26 alunos, não devendo serem [sic] incluídos mais de 5 (cinco) alunos nestas condições. Estas turmas são apoiadas por auxiliares da ação educativa.

Tendo em atenção o conteúdo do referido artigo, constata-se que, se por um lado, nesta organização escolar as turmas não apresentam um número excessivo[294] de alunos, por outro, verifica-se que o número de alunos com NEE ou com outros condicionalismos em cada turma ultrapassa o limite legalmente estabelecido. Considerando, por exemplo, o número de alunos que integram as turmas da Iniciação, 1ª e 2ª classes, conclui-se facilmente que os alunos com NEE representam mais de metade do total da turma. Outro aspecto relevante evidenciado pelos dados é o facto de esses alunos se encontrarem matriculados apenas nestas três turmas, o que revela que nas 3ª, 4ª, 5ª e 6ª classes, não existem alunos matriculados nestas condições.

Nesta organização escolar, o processo de ensino-aprendizagem dos 216 alunos tem sido assegurado por nove professores, dos quais oito possuem formação pedagógica[295]. O conhecimento da realidade desta escola evidenciou a ausência de auxiliares da ação educativa a apoiar as turmas, conforme previsto no

[292] Aprova o regime Jurídico do Ensino Primário e Secundário do Subsistema de Ensino Geral.

[293] Instituições do Subsistema de Ensino Geral.

[294] Para o ensino primário, cada turma é composta por 25 alunos na totalidade e destes, parte são do género feminino. Por exemplo na 1ª classe estão matriculados 25 alunos, destes 12 são do género feminino. Para a 5ª e 6ª classes, no sentido de obedecer a orientação de 25 alunos por turma, houve a necessidade de se criar 5ª A e B, bem como 6ª A e B; tendo cada uma delas 25 (Extrato da conversa que realizamos com o gestor desta organização escolar como resultado da interpretação dos dados estatísticos fornecidos pela sua direção).

[295] Relativamente a este aspecto, se os entrevistados DGE e DGN se mostraram regozijados com o perfil de formação que a maior parte dos seus professores possui, o entrevistado DGM considera esta situação como sendo um falso problema, referindo que a "própria realidade em si revela que nem sempre aqueles que possuem agregação pedagógica são os melhores professores naturalmente sabemos que é essencial que os professores tenham formação pedagógica. Para mitigar a situação dos professores sem agregação pedagógica, nós temos intensificado os seminários de capacitação no princípio de cada ano letivo e naquela transição de um turno para outro; mas grosso modo a maior parte dos professores com formação média sem agregação pedagógica estão a ingressar no ensino superior nos cursos que habilitam a formação pedagógica; todavia não tem sido um fator de estrangulamento do processo de ensino aprendizagem" (Interpretação feita das narrações destes entrevistados com base na conversa que realizamos com os mesmo).

Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação[296] (artigos 3º e 14º) e no Decreto Presidencial n. º162/23 de 1 de agosto artigo 10º. Assim, a responsabilidade pela escolarização dos alunos recai exclusivamente sobre o professor titular de cada turma. Esta realidade poderia ser diferente caso existissem na escola auxiliares da acção educativa, uma vez que este profissional, dentre outras atribuições, tem competências para "participar nas atividades de rotinas das crianças; realizar atividades simples, de carácter psicomotor, afetivo, social, cognitivo e intelectual das crianças sob coordenação do educador/a de infância", conforme se estabelece no estatuto anteriormente referido (artigo 14º).

No que se refere aos órgãos de direção, à data da realização do trabalho de campo, a escola contava com um Subdiretor Administrativo, que exercia interinamente as funções de Diretor, e um Subdiretor Pedagógico.

Relativamente aos serviços sociais e outros recursos, a organização escolar dispunha de uma cantina escolar e de duas casas de banho destinadas ao uso de todos os alunos. É igualmente fornecida a merenda escolar e a organização escolar possui energia elétrica e água canalizada. A escola dispõe de um autocarro para o transporte de alunos e professores, embora se encontrasse inoperacional. No entanto, não existem computadores para fins pedagógicos, nem serviços de acesso à internet, o que limita significativamente o uso de tecnologia de informação e comunicação no processo de aprendizagem-ensino.

5.2.2. Caracterização da organização escolar M

À semelhança da anterior, esta organização escolar encontra-se situada num município de nível A, onde, à data da realização do trabalho de campo, estavam matriculados 1866 alunos, dos quais 958 do género feminino e 905 do género masculino. Os alunos com Necessidade Educativas Especiais (adiante designados por alunos com NEE) e outros condicionalismos matriculados nesta organização escolar estão dentro do limite preconizado pelos normativos (cinco). A escola dispõe de 44 turmas que funcionam em três turnos. Relativamente a este último aspecto, o entrevistado DGM referiu que,

> "Quando fomos convidados para assegurar a gestão da escola, já encontramos esta realidade. E prontos [...], ter de desfazer, isto é, passar de turnos para períodos iria implicar desfazer o turno intermédio, que alberga os alunos da 3ª e 4ª classes, estes alunos estariam

[296] Aprovado pelo Decreto Presidencial nº160/18 de 3 de julho.

necessariamente fora da escola e, consequentemente, fora do sistema de ensino. Porque os nossos turnos são 1º turno das 7h é para as classes da Iniciação, 1ª e 2ª classes; o 2º das 10h30 temos a 3ª e 4ª classes, e o 3º turno das 14h temos a 5ª e a 6ª classes. Então é mesmo a dificuldade da gestão entre o rácio número de salas de aulas e número de alunos. Sabemos que trabalhar em turno reduz o tempo de aula, que serviria para desenvolver outras atividades, mas não temos alternativas. Se calhar temos de estipular um horizonte temporal, que daqui a 5 anos deixaremos de ter turnos e passaríamos para dois períodos. Talvez daqui a algum tempo temos que gradualmente ir reduzindo o número de alunos que terão acesso à classe de iniciação; ou mesmo deixar de matricular. O único motivo da existência de turnos é a escassez de salas de aulas"[297]

Neste sentido, e tendo em conta o disposto no Decreto Presidencial n. °162/23 de 1 de agosto, bem como a especificidade da região onde se localiza esta organização escolar, associada à narrativa apresentada pelo entrevistado DGM, considera-se que se verifica nesta instituição excesso de alunos por turma, uma vez que todas as turmas contam com mais de 36 alunos. Assim, o processo de ensino-aprendizagem dos 1866 alunos tem sido assegurado por 44 professores, dos quais 26 possuem formação pedagógica. À semelhança do referido para a organização escolar anterior, também nesta não existem auxiliares da acção educativa para apoiar os professores titulares, sendo cada turma assegurada apenas por um docente.

No que respeita aos órgãos de direção, à data da realização do trabalho de campo a escola contava com um Diretor e um Subdiretor Pedagógico.

Relativamente aos serviços sociais e outros recursos, a organização escolar dispunha de uma cantina escolar, duas casas de banho para todos os alunos e duas casas de banho para professores. Contudo, não é oferecida a merenda escolar, e embora exista energia elétrica, não há abastecimento de água canalizada, computadores para fins pedagógicos, nem serviços de acesso à internet.

[297] Extracto da conversa que realizamos com o gestor desta organização escolar como resultado da interpretação que realizamos dos dados estatísticos fornecidos pela sua direção.

5.2.3. Caracterização da organização escolar N

Diferentemente das organizações escolares anteriormente descritas, esta encontra-se situada num município de nível B, onde, à data da realização do trabalho de campo, estavam matriculados 926 alunos, dos quais 415 do género feminino e 511 do género masculino. Os alunos com NEE e outros condicionalismos matriculados nesta organização totalizam dez. A escolarização dos 926 alunos é assegurada por 24 professores[298], dos quais 23 possuem formação pedagógica. A gestão escolar é exercida por um diretor, em conformidade com o Decreto Presidencial nº 162/23 de 1 de agosto artigo 18.º pontos 2 a 5. Este diploma estabelece que, as escolas primárias com até 7(sete) salas de aulas são dirigidas por um diretor, as escolas primárias com mais de 7 (sete) salas de aulas são dirigidas por um diretor, coadjuvado por um subdiretor pedagógico, as escolas secundárias e os complexos escolares são dirigidos por um diretor, coadjuvado por 2 (dois) subdiretores, sendo um pedagógico e um administrativo, as escolas primárias com mais de doze salas de aulas que funcionam nos turnos da manhã, tarde e noite, são dirigidas por um Diretor, coadjuvado por dois Subdiretores, um Administrativo e um Pedagógico. Esta configuração legal explica as diferenças verificadas entre as organizações escolares analisadas no que se refere à composição do corpo directivo.

Em relação ao número de alunos por turma, esta organização escolar apresenta a seguinte distribuição:

Tabela 13: *Alunos matriculados no ensino primário (escola N)*

Classe	Turmas	Número de alunos
Iniciação	A	40
	B	38
1ª	A	48
	B	53
	C	41
2ª	A	45
	B	38
	C	42
	D	32
3ª	A	44
	B	40
	C	40
4ª	A	35
	B	35
	C	35
	D	32
	E	32
	A	44

[298] Tal como temos vindo a referir, nesta escola também não existem auxiliares da acção educativa.

5ª	B	40
	C	30
6ª	A	29
	B	29
	C	29

Fonte: Produção Própria com base na informação recolhida no terreno.

Para a escolarização destes alunos estão disponíveis oito salas de aula. Deste modo, considerando a existência de dois períodos de funcionamento – manhã e tarde –, constata-se que, das 23 turmas constituídas, sete funcionam em espaços inadequados. Em concreto, algumas destas turmas realizam as suas actividades ao ar livre, sob a copa de árvores, enquanto outras se encontram instaladas em áreas laterais de salas de aula existentes, onde se afixam quadros negros nas paredes. Nessas condições, os alunos frequentam as aulas ao relento, sentando-se em cadeiras plásticas trazidas de casa, ou em troncos de árvore, pedaços de tijolo ou blocos de cimento destinados à construção. Sobre esta realidade, a entrevistada DGN referiu que:

> Não temos turnos aqui na escola, o que temos são dois períodos: manhã e tarde. As 08 salas físicas são ocupadas; e ao ar livre ficam as classes iniciais, no ano passado tivemos 07 turmas ao ar livre, isto é, classe de Iniciação, 1ª classe e as 2ª classes; da 3ª classe em diante é que estudam em turmas físicas[299].
>
> Existem salas ao ar livre. Nestas nós aproveitamos as sombras das paredes de outras; só uma árvore pode albergar duas salas de aulas; se o professor se atrasar, até 11h já não é possível existir sombra, forçando os alunos a sair obrigatoriamente, não cumprindo assim o horário estabelecido, que é das 8h às 12h e, consequentemente o cumprimento do programa das disciplinas[300].

Esta realidade é igualmente descrita pelo entrevistado PNH, nos seguintes termos:

[299] Extracto da conversa que realizamos com o gestor desta organização escolar como resultado da interpretação dos dados estatísticos fornecidos pela sua direção.
[300] Extracto da conversa que realizamos com o gestor desta organização escolar como resultado da interpretação dos dados estatísticos fornecidos pela sua direção.

> A minha sala de aula é ao ar livre, por baixo de uma árvore, com alunos que requerem também atenção, com as condições que disse, muitos não têm condições de comprar cadeiras e têm de sentar em pedras (PNH18)

> Podemos ter formação pedagógica, mas com estas condições não é possível, daqui a pouco se houvesse uma grande ventania ninguém conseguiria escrever, principalmente aqueles que estudam ao ar livre (PNH20)

Esta realidade vai ao encontro do estudo de Vieira (2004), no qual o autor referiu que muitas crianças continuavam a transportar bancos debaixo do braço ou latas de leite vazias para servirem de assento na escola. De igual modo, muitas destas crianças ainda frequentam as aulas sob a copa de árvores[301]. Deste modo, face ao conteúdo das narrativas recolhidas, considerando o número de alunos que compõem a maioria das turmas, depreende-se que os constrangimentos existentes nesta organização escolar, tanto no que respeita ao número de alunos por turma como às condições materiais e infraestruturais, continuam a ser significativos, até por comparação com as duas escolas anteriores. Com efeito, persistem turmas com mais de 45 alunos a funcionar em condições precárias, realidade que se mantém há vários anos, tendo em conta o período em que o estudo de Vieira foi realizado.

No que se refere aos serviços sociais e outros recursos, a organização não dispõe de cantina escolar. Existe uma casa de banho para alunos com quatro compartimentos e uma para professores igualmente com quatro compartimentos. Não é fornecida merenda escolar e, embora haja energia elétrica, não existe água canalizada, computadores para fins pedagógicos ou administrativos, nem serviços de acesso à internet. Do mesmo modo, não existe transporte escolar. Sobre este aspecto, a entrevistada DGN referiu que a inexistência deste serviço é uma das causas dos sucessivos atrasos dos professores, uma vez que a maioria reside na capital da província, situada a cerca de 39 km de distância.

Nestas organizações escolares não existem auxiliares da acção educativa. Considera-se que a existência destes profissionais poderia minimizar a ausência da figura do professor de apoio, cuja função, conforme refere Freitas (2006), consiste em prestar apoio e acompanhar o trabalho desenvolvido pelo professor do ensino regular nas designadas turmas inclusivas.

[301] Ver. Instituto Nacional de Estatística. (2013); Exame Nacional 2015/Ministério da Educação (2014); Paxe, (2017).

Conclui-se igualmente que, com a excepção da organização escolar E, as restantes não dispõem de salas de recursos multifuncionais, espaços indispensáveis ao processo de concretização da educação inclusiva, uma vez que foram concebidos para permitir que o "professor com formação continuada em educação especial [realize] o atendimento educativo especializado" (República de Angola, 2017, p. 3693)[302] aos alunos/as que dele necessitam.

Verificou-se ainda que, em todas as organizações escolares analisadas, não existem computadores para fins pedagógicos, nem serviços de acesso à internet. Esta realidade, além de corroborar com o que está descrito no Relatório Nacional Voluntário sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (República de Angola, 2021)[303], constitui um constrangimento preocupante em pleno século XXI, na medida em que estes alunos, até aos 11 anos de idade ou mais, não têm tido oportunidades efectivas de se iniciarem em práticas de literacia digital.

5.3. Apresentação e Interpretação dos Dados

A análise e, consequentemente, a interpretação dos dados estão, direita ou indiretamente, presentes em todas as etapas do processo investigativo, embora se tornem mais evidentes e mais formais após a conclusão da recolha dos dados (Morgado, 2012). Neste sentido, para o desenvolvimento de uma análise de conteúdo, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados constituem a terceira etapa ou fase proposta por Bardin (2009). Todavia, é importante reconhecer que não existe uma forma única e definitiva de realizar a análise de conteúdo", como refere A. J. Lima (2013, p. 23), uma vez que as formas de apresentação dos dados recolhidos nem sempre seguem um figurino único (Amado, 2000; Amado e Vieira, 2014). De igual modo, Amado, et al. (2014, p.389) salientam que "não existe uma maneira única de apresentar a 'verdade' na investigação qualitativa", atendendo a que a realidade investigada é ontologicamente múltipla e socioculturalmente construída. Estas e outras características inerentes à técnica de análise de conteúdo têm sido alvo de inúmeras críticas, levando, por vezes, à questionamentos da legitimidade dos resultados obtidos em investigações que recorrem a esta técnica.

[302] À luz deste diploma legal, estas salas devem estar devidamente equipadas com mobiliário adequado, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos, localizando-se em escolas de educação comum que integrem alunos pertencentes ao público-alvo da educação especial. Importa referir que, com exceção da escola E, as restantes organizações escolares, apesar de se assumirem como inclusivas, não dispõem deste serviço. Tal situação evidencia as dificuldades enfrentadas pelos agentes educativos responsáveis pela prestação de apoio especializado aos alunos que dele necessitam.

[303] Onde se afirma que "mais de 80% das escolas [do ensino primário] não têm computadores" (disponível em https://www.embajadadeangola.com/pdf/VNR-Angola-2021_PT.pdf, consultado aos 21 de dezembro de 2023).

Daí a necessidade de um escrutínio contínuo e rigoroso de todos os passos desenvolvidos ao longo do processo investigativo.

Na senda deste debate Denzin e Lincoln (2007) consideram o investigador qualitativo como se fosse "*bricoleur* e confecionador de colchas" (p.18). Nesta qualidade, estes autores descrevem-no como aquele que "costura, edita e reúne pedaços da realidade, [num] processo que gera e traz uma unidade psicológica e emocional para uma experiência interpretativa" (p.19). Uma vez que os dados recolhidos por intermédio das entrevistas realizadas *não falam por si* mesmos, torna-se imprescindível que o investigador os retraduza e analise de modo a "obter do seu conjunto um discurso" percetível acerca do significado que os sujeitos atribuem às realidades por eles vivenciadas, com referem Ghiglione e Matalon (1997, p.222). Assim, e conforme temos vindo a salientar, a realidade empírica apenas se manifesta mediante as questões colocadas pelo investigador. O propósito que orientou a realização das entrevistas não foi a obtenção da saturação dos dados, mas sim a recolha de informações significativas face ao objecto de estudo e à realidade daquele contexto escolar, devendo a discussão dos dados ser interpretada à luz dessa finalidade.

Deste modo, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação dos dados representam "uma etapa fundamental para a compreensão do(s) fenómenos(s) em estudo" (Morgado, 2012, p. 113), uma vez que é neste momento em que os "dados brutos são tratados de forma a serem significativos" (Bardin, 2009). Trata-se, pois, da fase em que o "investigador extrai conclusões e divulga os resultados do estudo realizado, como refere Morgado (2012, p. 113). Assim, tendo em conta o exposto, a apresentação dos dados pode ser realizada recorrendo a "tabelas, quadros sinópticos e matrizes que revelam o sistema de categorias e as suas particularidades" (Amado, 2000, p. 60). Nesta direção, apresenta-se de seguida o gráfico que ilustra o sistema de categorias criado a partir da análise do conteúdo das entrevistas.

Gráfico 2: *Sistema geral de categorias*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo15[304]

Como se pode verificar, foram quatro as categorias criadas a partir dos dados: a) *Políticas Públicas de Educação Inclusiva, b)* Perceções *sobre Educação Inclusiva*, c) *Desafios da Implementação da Educação Inclusiva* e d) *Necessidades Manifestadas*, as quais determinaram a organização dos tópicos da discussão apresentada mais adiante. Para além da utilização de gráficos, optou-se por interpretar os dados com base na proposta analítica de Amado, et. al. (2014). Segundo estes autores, a estrutura do texto de apresentação dos dados deve assemelhar-se à estrutura de uma matriz, em que as "categorias e as subcategorias" (p.340) se constituem como temas e subtemas dos textos que se descrevem a seguir. Teve-se igualmente em conta a proposta de Ghiglione e Matalon (1997)[305] sobre a "análise de conteúdo horizontal", na medida em que procuramos considerar a forma como cada um dos temas foi abordado pelos sujeitos-atores participantes na presente investigação, sem descurar as regularidades ou

[304] Para a produção deste gráfico e de outros similares no Software Nvivo15 recorremos ao menu «Explorar», posteriormente às funcionalidades «Gráfico de Hierarquia», de seguida a funcionalidade «Próximo», «Concluir». Desta feita, depois de aparecer o Mapa de Árvore que espelha as categoriais e as respectivas subcategorias clicou-se na funcionalidade «Explosão Solar» tendo assim finalizada a sua produção.

[305] A este propósito, estes autores defendem que, nos casos de análise de conteúdo distinguem-se duas modalidades de análise, isto é, vertical e horizontal. A vertical cinge-se aos aspetos abordados por cada participante da investigação de forma separada, ao passo que a horizontal "trata cada um dos temas, salientando as diferentes formas sob as quais ele aparece nas pessoas" (Ghiglione e Matalon, 1997, p.223).

traços comuns entre as entrevistas, bem como as diferenças emergentes, organizando-as, tanto quanto possível, de forma coerente e sistemática.

Do mesmo modo, como se poderá verificar na descrição e discussão que se segue, optou-se por manter algumas narrativas na primeira pessoa, permitindo que fosse o próprio sujeito a expressar a sensibilidade e a racionalidade com que encara o processo (Vieira, 1999 como citado em Amado, et. al., 2014) de implementação da educação inclusiva em Angola.

É ainda de relevar que, no decorrer da discussão dos dados, apenas foi mantida a codificação alfanumérica das entrevistas – conforme descritas no capítulo da metodologia – nas unidades de registo ou narrativas mais significativas, com o objectivo de melhor situá-las no seu contexto original. Noutros casos, a numeração que acompanha a codificação alfabética[306] corresponde ao número de referências realizadas por determinado entrevistado relativamente à interpretação de uma determinada temática. Considera-se igualmente importante referir que, ao longo da discussão dos dados, foram descritas e destacadas algumas unidades de registo exemplificativas e representativas das falas de outros entrevistados, com o intuito de reforçar o sentido atribuído por estes a uma dimensão analítica específica em função do objecto de estudo. Neste sentido, nas tabelas apresentadas, foram incluídas até 12 unidades de registo sempre que se identificaram as razões substantivas que o justificassem. Esta opção metodológica baseou-se na intenção de apresentar, pelo menos, quatro falas representativas de cada organização escolar participante na investigação[307]. Na parte inicial da discussão, optou-se por integrar algumas falas no corpo do texto[308], em vez de as apresentar em tabelas, por razões de conveniência e adequação ao conteúdo das mesmas.

Assim, tendo em conta o objecto de estudo e as questões de partida da presente investigação, procedeu-se de seguida ao tratamento, inferência e interpretação dos dados, iniciando-se pela categoria relativa às *Políticas Públicas de Educação Inclusiva*. Importa sublinhar que a análise de conteúdo das entrevistas, da qual emergiu o sistema de categorias, teve como finalidade principal a identificação dos dados significativos face ao objecto de estudo.

[306] Para estas situações, ao invés de, por exemplo, apresentarmos entrevistado PEA2 e PEB5 conforme a codificação atribuída às unidades de registo, optamos por apresentar PEA-2: onde o PEA refere-se ao entrevistado, o 2 é relativo ao número de vezes que este se pronunciou sobre determinado assunto, intermediados por um hífen para as situações em que o entrevistado tenha referido mais de uma vez um determinado assunto. Importa ainda referir que nas situações de interpretação das narrações dos entrevistados mantivemos apenas a codificação alfabética.

[307] Não se tratando, contudo, de uma regularidade, uma vez que em alguns casos, é possível constatar a presença de mais de quatro narrativas provenientes de uma organização escolar, bem como a inclusão das narrativas do entrevistado CG.

[308] Esta opção estendeu-se igualmente a algumas narrativas exemplificativas, cujo conteúdo justificava a sua inclusão no corpo do texto.

5.3.1. Políticas Públicas de Educação Inclusiva

Ao longo da investigação foi reiteradamente salientado que a implementação das políticas públicas de educação inclusiva em Angola constitui o principal objecto de estudo do presente trabalho. De acordo com Amado, et. al. (2014), nesta etapa da investigação é aconselhável explicitar o propósito e a orientação do sistema de categorias construído, clarificando o que se pretendeu compreender através dele. Neste tópico, procurou-se analisar e descrever o significado que os sujeitos-atores atribuem às políticas públicas de educação inclusiva, bem como a forma como interpretam o processo de formulação e estruturação dessas políticas no contexto estudado, o modo como percepcionam a sua implementação e, ainda, a orientação que reconhecem ao modelo de escola inclusiva em vigor em Angola.

5.3.1.1. Conhecimento sobre políticas públicas de educação inclusiva

Nesta subcategoria, a descrição é realizada tendo em conta os normativos e leis identificados pelos entrevistados como sustentáculos da educação inclusiva em Angola, a forma como adquiriram conhecimentos sobre as políticas de educação inclusiva, os diferentes graus de conhecimento que demonstram acerca das mesmas, a maneira como adjectivam esta medida de acção governativa e, por fim, o nível de familiaridade com o conteúdo da política, com destaque para a organização dos serviços e equipamentos, bem como para os objectivos interpretados como subjacentes à política pública de educação inclusiva em Angola.

Assim, dos normativos e directivas referenciados no tópico relativo à *Legislação internacional e nacional que sustenta a educação inclusiva em Angola (2001 - 2023)*[309], o entrevistado SPME menciona a CRA; a PNEEOIE é referida pelos entrevistados CPNA, CG, SPE, PED e PNA; e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, bem como a Declaração de Salamanca são citadas pelo entrevistado SPE2.

Atendendo a estes diplomas legais, conclui-se que, embora a Lei n.º17/16, Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, não tenha sido explicitamente referida na íntegra, parte considerável dos principais documentos nacionais e internacionais foi mencionada por estes entrevistados, o que se afigura como um aspecto positivo neste domínio. Porém, um dos aspectos mais significativos foi o reduzido número de entrevistados capaz de mencionar correctamente a designação da legislação que sustenta a educação inclusiva em Angola, o que causa alguma estranheza tendo em conta a natureza da organização escolar

[309] Discutidos no Capítulo II.

em que trabalham e a função que desempenham. Ademais, com a excepção de dois professores, a maioria dos entrevistados referidos pertence à estrutura hierárquica da organização escolar ou integra as equipas que dinamizam os serviços nos denominados gabinetes de apoio psicopedagógico – instâncias que são, em princípio, receptoras privilegiadas dos normativos e directivas oficiais. Ainda assim, vários entrevistados[310] relataram não possuir qualquer conhecimento sobre esses diplomas. Entre aqueles[311] que declararam ter apenas um conhecimento vago ou afirmaram já ter ouvido falar das políticas públicas de educação inclusiva, bem como aqueles que disseram possuir um conhecimento básico[312], conclui-se que o nível de conhecimento que era esperado quanto à designação e ao conteúdo dos diplomas legais se encontra aquém do desejável.

O entrevistado PND3, por exemplo, afirmou que "deveria haver políticas que incentivassem estas crianças a virem para a escola" observando que as existentes "por vezes são muito superficiais", ideia também partilhada pelo entrevistado CPMB. Estes extractos evidenciam um desconhecimento generalizado não apenas da designação dos normativos, mas também do conteúdo das políticas que suportam a educação inclusiva. Neste contexto, apenas o entrevistado CG10 demonstrou possuir conhecimento consistente sobre a designação dos diplomas legais que sustentam a política de educação inclusiva – o que se explica pelo facto de ser o Chefe do Gabinete Provincial da Educação Inclusiva na província onde decorreu a investigação. Tal constatação contrasta com o facto de que as organizações escolares estudadas são instituições com certa notoriedade e experiência acumulada neste domínio, frequentemente contempladas na oferta de seminários de capacitação. Com efeito, foi precisamente através de formações em serviço – designadas de seminários de capacitação – que alguns entrevistados[313] afirmaram ter adquirido os seus conhecimentos sobre as políticas de educação inclusiva. Sobre esta questão, Paxe (2025) argumentou que os "actores nos níveis intermédios e as comunidades de prática desconhecem as lógicas das políticas, muitas vezes até os textos que as corporizam. [no entanto], mesmo no nível central encontra-se esse desconhecimento em larga escala" (s/p). Esta situação evidencia, portanto, uma certa negligência quanto ao domínio da designação e do conteúdo da legislação que suporta a educação inclusiva – lacuna que, de forma mais ampla, reflete fragilidades no processo de disseminação, apropriação e operacionalização das políticas públicas no sector educativo angolano.

[310] Designadamente os entrevistados CPEB, CPMB, PMG, PMI, PNA, PNB, PNC-2, PND-2 e PNF.
[311] Designadamente os entrevistados PEC, PEG, PMA, PNE e PNG.
[312] Designadamente os entrevistados CPMA, CPNA, DGM, SPE, SPEM, PEA e PMH.
[313] Designadamente os entrevistados CPMB, CPNB, DGE, PEA, PEB e PME.

Neste sentido, não obstante, ser evidente um desconhecimento generalizado quanto à designação das políticas de educação inclusiva, determinados entrevistados[314] qualificam-nas positivamente, considerando-as "boas políticas", um "projecto positivo" [315] e uma "mais-valia"[316]. Nesta perspectiva, enquanto um dos entrevistados[317] afirmou que "estaria de acordo [com a política], mas não na sua totalidade", outros referiram-se a ela como uma "ideia louvável", como por exemplo se referiu o entrevistado DGM1, uma "política rica" como se referiu o entrevistado SPE e declararam "concordar com a mesma" (PMH3). Este grau de consensualidade revela-se ainda mais evidente na compreensão que os entrevistados demonstraram possuir acerca dos objetivos que atribuíram à educação inclusiva.

Assim, alguns revelam uma tendência para enfatizar objectivos mais restritos, que subentendem o facto de a educação inclusiva ter sido introduzida na agenda governamental através da educação especial, como é evidenciado nas suas narrativas. Para o entrevistado CG", os objectivos da política "visam promover e assegurar a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos do neuro desenvolvimento e com altas habilidades, bem como, [o] apoio à inclusão socioeducativa dos cidadãos com albinismo". Do mesmo modo, o entrevistado PNE4 defende que a política procura "emancipar a pessoa com deficiência, [para que tenha direito] à formação, ao emprego e por ali fora", enquanto o entrevistado PEF2 a associa ao processo de "incluir alunos com necessidades educativas especiais".

Na mesma linha, o entrevistado PMI4 refere que se pretende "que crianças ou adolescentes com [deficiência] estejam inclusos na sociedade"; o entrevistado PEE2 aponta como objectivo "combater [...] barreiras à escolarização de pessoas com deficiências físicas, intelectuais, visuais e auditivas; e o entrevistado PEH2 menciona a necessidade de "ter a inclusão funcional em todas as instituições escolares" e de "facilitar a escolarização dos alunos que têm dificuldades de aprendizagens (PEH2). Já o entrevistado CPEB2 resume o propósito da política no princípio de "garantir o direito à educação a todos, no sentido de não se deixar ninguém ou nenhum aluno para trás" (CPEB2). Estes aspectos, também reiterados por outros entrevistados[318], revelam um alinhamento com a narrativa teórica e política dominante, refletida na legislação que sustenta a política de educação inclusiva em Angola, onde a ênfase recai, predominantemente, sobre o atendimento educativo às crianças e jovens com deficiência.

Nesta direção, determinados entrevistados[319] alargam o âmbito dos objectivos da educação inclusiva, ao considerar que esta visa "constituir uma sociedade inclusiva que respeita e valoriza as diferenças" (CG3),

[314] Designadamente os entrevistados CPEA, CPEB, CPNA, PEB, PEC, PEE, PMF, PMG, PNA, PNC, PNF, PNG e SPE.
[315] Designadamente os entrevistados CPNB-2 e PMI.
[316] Designadamente os entrevistados PEE e PMH.
[317] PME3
[318] Designadamente os entrevistados CPMA, PEB, PND e SPME.
[319] Designadamente os entrevistados CG, CPNB, PMI, PEE-2, PEH e PNE.

bem como promover uma maior "interação social" (PMI4). Deste modo, a educação inclusiva é também percepcionada como um instrumento de combate a práticas discriminatórias, "como o racismo e outras formas de discriminação, de maneira que toda a gente tenha o mesmo direito a educação"[320]. Referiram ainda que, por meio da educação inclusiva, é possível "romper com determinadas barreiras criadas pela sociedade para alguns indivíduos"[321], "incentivar as crianças desde tenra idade a diminuir a estigmatização e o preconceito" (PEH11) e "combater a segregação"[322]. Nesta linha, o entrevistado PNA4 acrescenta que, através da educação inclusiva é possível prevenir e evitar a prática do *bullying*, evidenciando assim a dimensão ética e relacional atribuída a esta política. Dois outros entrevistados salientam igualmente que tais políticas visam promover "maior inclusão [...] dos alunos no sistema de ensino normal, nas escolas gerais (SPE3) e que é precisamente a "diversidade de alunos [que motivou a emergência] da política de educação inclusiva" (PEE10).

Como se pode constatar, sobretudo nas últimas narrativas, há uma compreensão alargada e mais holística da educação inclusiva, entendida como um processo abrangente que visa incluir um conjunto diversificado de sujeitos e não apenas os tradicionalmente definidos como público-alvo nos textos legais angolanos que a sustentam.

Finalmente, importa referir que a política pública estipula a necessidade do redimensionamento das actuais escolas do ensino especial, estabelecendo uma nova organização de equipamentos e serviços. Nesta perspectiva, tanto a escolarização como o atendimento educativo especializado devem ocorrer nas denominadas escolas comuns/regulares, cabendo a produção do material e o ensino de meios/modos de comunicação e mobilidade aos "Núcleos de Apoio à Inclusão" (adiante designados por NAI's). Quanto aos professores, o atendimento educativo especializado deve ser realizado nas escolas comuns/regulares, enquanto a formação contínua e em serviço destes deve ter lugar no NAI,[323] conforme se demonstra no quadro abaixo:

Quadro 8: *Organização de equipamentos e serviços*

Serviços	Equipamentos	
	Escolas Comuns	Núcleos de Apoio à inclusão

[320] Designadamente os entrevistados PEE2 e CPNB3
[321] Como reforça o entrevistado PEE22.
[322] Como narra o entrevistado PNE3.
[323] Relativamente a este último aspeto, importa referir que, enquanto no texto da política os Núcleos de Apoio à Inclusão (NAI) são concebidos, no caso dos alunos, exclusivamente para a prestação dos serviços anteriormente descritos, nas Diretrizes Nacionais sobre os Núcleos de Apoio à Inclusão, estes — sobretudo os de tipologia A — surgem igualmente com a função de assegurar a escolarização. Tal orientação contraria, em nosso entender, o que se encontra estipulado no texto da PNEEOIE. Esta e outras situações análogas, identificadas nas recentes diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MED), por intermédio do INEE, são suscetíveis de originar interrogações e gerar ambiguidades interpretativas que podem, por sua vez, comprometer a concretização efectiva da referida política pública.

Alunos		
Escolarização		
Atendimento Educativo Especializado		
Produção de Materiais		
Ensino de Meios/Modos de Comunicação/Mobilidade		
Aos professores		
Atendimento Educativo Especializado		
Formação Contínua		
Formação em Serviço		

Fonte: Política Nacional da Educação Especial Orientada para Inclusão Escolar, aprovada pelo Decreto Presidencial n.º187/17 de 16 de agosto.

Tendo em atenção o exposto na tabela anterior e comparando-a com as narrativas dos entrevistados, conclui-se que estes demonstram conhecer, de forma geral, a estrutura organizativa dos serviços da educação inclusiva. Com efeito consideram que as actuais escolas de ensino especial devem ser redimensionadas e transformadas em NAI's, como referem alguns entrevistados[324]. Nesta linha, o entrevistado PMA24 observa que os "professores que dinamizarão o processo sairão da escola do ensino especial", o que revela a percepção de continuidade entre os modelos institucionais. De igual modo, o entrevistado CPMA3 destaca a necessidade de criar gabinetes de apoio psicopedagógico onde ainda não existam e de tornar funcionais aqueles que já se encontram institucionalizados, mas que não desempenham efectivamente o papel que lhes é atribuído. Acrescenta-se ainda que, segundo o entrevistado SPE, as Salas de Recursos Multifuncionais e as escolas devem estar preparadas para receber (matricular/inscrever) todos os alunos, como também reforça PMF – ao referir que as matrículas devem ser feitas "nas escolas próximas aos seus locais de residência" – e PEE5, ao defender que a escolarização deve ocorrer nas mesmas salas de aula, independentemente da condição que os alunos apresentam[325].

Neste sentido, um aspecto particularmente relevante prende-se com o facto de nenhum dos entrevistados ter mencionado o serviço de Atendimento Educativo Especializado (adiante designado por AEE)[326], o que pode indicar a sua inexistência efectiva nas organizações escolares em estudo ou, alternativamente, o impacto pouco expressivo deste serviço onde ele formalmente se encontra instituído. Todavia, o trabalho de campo permitiu confirmar que apenas uma destas escolas investigadas dispõe deste serviço, o que reforça a percepção da sua presença residual e da fraca visibilidade institucional no quotidiano escolar. Por fim, o entrevistado SPE5 salienta que, para além do português e das línguas nacionais, a língua

[324] Designadamente os entrevistados CPMA3, PEE5 e SPE5.
[325] Como também se referiram os entrevistados PMA, PME, PMF e PNG.
[326] À luz do Decreto Presidencial n.º187/17 de 16 de agosto O AEE é um dos serviços que a modalidade da educação especial garante aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, sobredotado/altas habilidades que dele necessitem. Tem como objetivo pesquisar, planificar, organizar e disponibilizar recursos e materiais pedagógicos que promovam o acesso ao currículo e, consequentemente, à aprendizagem efetiva.

gestual angolana (doravante LGA) deve também ser reconhecida como uma língua de ensino, o que demonstra um conhecimento significativo dos sistemas de comunicação utilizados no processo de escolarização das pessoas com deficiência auditiva, em conformidade com os princípios da educação inclusiva.

Portanto, a discussão desenvolvida nesta subcategoria evidencia, por um lado, que a generalidade dos entrevistados desconhece a designação dos documentos normativos e legais que sustentam a educação inclusiva, embora reconheçam a sua existência e lhes atribuam um valor positivo, considerando-os bons, adequados e representativos de uma mais-valia para o sistema educativo. Este reconhecimento genérico é amplamente reforçado nos objectivos que os entrevistados associam às políticas de educação inclusiva, bem como no conhecimento que demonstram possuir acerca da nova organização de equipamentos e serviços indispensáveis à sua implementação, tal como definidos na PNEEOIE[327] – diploma legal, contudo, não mencionado pela maioria dos professores entre os normativos que, em Angola, sustentam a educação inclusiva.

5.3.1.2. Processo de Estruturação/Formulação

Nesta subcategoria, procurou-se descrever a interpretação que os entrevistados fazem das razões que motivaram as autoridades angolanas a formular a política de educação inclusiva, bem como identificar os principais actores envolvidos no processo de transferência dessa política, conforme referem Dolowitz e Marsh (2000), Stone (2004) e Barroso (2006). O objectivo é, essencialmente, apresentar a forma como os entrevistados compreendem o processo de estruturação das políticas de educação inclusiva em Angola, assim como a origem das orientações corporizadas nos textos legais e na própria política pública angolana.

Assim, se na subcategoria anterior os entrevistados evidenciaram um certo desconhecimento quanto à designação dos normativos e medidas de acção que sustentam a educação inclusiva, mas, que paralelamente reconhecem a sua existência e qualificam-na como uma política positiva e de mais-valia, nesta subcategoria observa-se igualmente um grau de consensualidade quanto à interpretação das razões ou motivações dos decisores políticos neste domínio. Assim, de acordo com alguns entrevistados[328] esta medida de governação terá sido tomada em virtude do reconhecimento do Governo de que o desafio

[327] Aprovada pelo Decreto Presidencial n.º187/17 de 16 de agosto.
[328] Designadamente os entrevistados CPEA, CPEB-2, CPNB, PEA-2, PMA, PMB, PNA, PNC e PNE.

da concretização da escola de massas ainda constituía – e em certa medida continua a constituir - uma miragem[329], sobretudo para os alunos com NEE.

Sobre o assunto, retomamos um excerto do discurso do Governador da Província da Huíla, Nuno Mahapi Ndala, no qual este reconhece que é necessário construir, por ano, pelos menos 45 escolas de 12 salas de aulas, com especial incidência no pré-escolar e na classe da iniciação, níveis em que, face à pirâmide etária do país[330], a procura é mais elevada. Nesta linha de pensamento, apresentam-se de seguida extractos de alguns entrevistados, cujas narrativas reforçam esta interpretação.

O governo percebeu que havia muitas crianças que estavam fora do sistema de ensino, por causa de algumas particularidades.	(CPNB4)
O governo decidiu implementar a educação inclusiva, para que os alunos com necessidades educativas especiais não ficassem de fora.	(PMB4)
Se elaborou estas leis para facilitar aquele segmento de alunos que tem sido colocado a [margem] do sistema de ensino, sobretudo as famílias mais pobres.	(PNA22)
Há muitas crianças com deficiência que se encontram fora do sistema de ensino.	(PNB4)
O que esteve subjacente à construção do modelo de educação é o governo pensar nas crianças portadoras de deficiência física, incluí-las com outras crianças nas escolas, para não estarem fora do sistema de ensino.	(PNC4)

Tendo em atenção estas narrativas, e à semelhança do que ainda ocorre em muito países de desenvolvimento médio[331], a concretização da escola de massas em Angola continua a representar uma *batalha por vencer*. Esta realidade revela-se ainda mais complexa quando se considera o público de alunos com NEE ou que apresentam outro tipo de condicionalismos. Desta feita, para além da razão anteriormente referida, determinados entrevistados[332] apontam outro factor que poderá ter motivado os decisores políticos a formular esta medida de governação: a persistência de práticas de exclusão, autoexclusão, marginalização, discriminação e preconceito que ainda se observam na sociedade angolana, como se exemplifica nas narrativas a seguir apresentadas.

Uma das grandes motivações que fez com que o governo pudesse abraçar este projeto de inclusão, é o facto de uma grande franja da sociedade sentir-se excluída do processo de ensino-aprendizagem.	(CPMB4)
O nosso Estado percebeu que havia um desencaminhar naquilo que era o processo de ensino-aprendizagem, caracterizado ainda pela exclusão.	(DGE4)

[329] Referindo-se ao contexto português, país com relações históricas com Angola, Cortesão (2006) salienta que, o processo do estabelecimento da escola de massas e da escola inclusiva em Portugal, sendo relativamente recente, está ainda em consolidação (p.121).

[330] Discurso do Governado da província da Huíla numa visita realizada pelo Presidente da República de Angola, João Manuel Gonçalves Lourenço, a esta província em agosto de 2023.

[331] De acordo o Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento Angola atualmente faz parte dos países de Índice de Desenvolvimento Humano Médio, ocupando a posição 150 no conjunto de 193 países. (informação disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_pa%C3%ADses_por_%C3%8Dndice_de_Desenvolvimento_Humano, consultada aos 01 de abril de 2025).

[332] Designadamente os entrevistados CPMB, DGE, DGM, PEB, PEE, PEG-2, PEH-3, PMC, PME, PMG, PMH-2, PNA-2, PNF, PNG e PNH.

O que motivou o governo angolano para a construção do modelo de educação inclusiva deve ser o problema da marginalização.	(PEB4)

A forma como a sociedade perspectiva as pessoas com NEE ou com outros condicionalismos é, como referem Stoer, et al., (2005, p.81, destaque nosso) resultado de um *julgamento sumário por conta das características corporais* e, segundo Casa-Nova, (2013, p.145) da transformação da "diferença natural [...] em desigualdade social". Tal percepção pode condicionar o usufruto não apenas do direito à educação[333], como referem alguns entrevistados[334], mas também de outros direitos fundamentais, nomeadamente o direito ao trabalho[335]. O não usufruto do direito à educação compromete igualmente o princípio da igualdade perante a lei, consagrado no artigo 23º (princípio da igualdade), ponto 2 da CRA, situação reconhecida por alguns entrevistados[336], que defendem que independentemente das suas características, todos os seres humanos têm o direito de conviver e caminhar juntos; isto é, de serem aceites e valorizados como pessoas dotadas de igual dignidade. Nesta lógica, como afirmam Stoer e Magalhães (2005, p.81), importa que a "diferença visível, não seja encarada como uma categorização, como uma normalização ou um rotular", mas antes que os "diferentes corpos e as diferentes imagens corporais constituam um convite para iniciar um *puzzle* de conhecimento das capacidades da pessoa, das suas identidades e valores de vida e trabalho" (p.81). Assim, torna-se possível, como refere Skliar (2006, p.29) "viver a diferença como destino e não como tragédia".

No que se refere à forma como tem sido estruturada a política pública de educação inclusiva, verifica-se um contraste significativo face à percepção das motivações subjacentes à sua formulação. Com efeito, a generalidade dos entrevistados, entre professores, técnicos que dinamizam os serviços dos GAPs, subdiretores pedagógicos e directores escolares[337], afirma nunca ter participado em processos de discussão ou estruturação das políticas públicas de educação inclusiva em Angola. A este facto alia-se o modo como os entrevistados expressam as suas narrativas, frequentemente com base em enunciados que reforçam o carácter centralizado e hierárquico do processo decisório, tais como: "o nosso Estado percebeu [...]" (DEGE4), "o Governo sentiu-se na necessidade de [...]" (PEG4), "o nosso Governo fez um

[333] A este propósito, considerou que uma das razões que impulsionou tal decisão prende-se com o facto de "algumas escolas impedirem a matrícula deste tipo de alunos, alguns pais escondiam os seus filhos em casa" (CPEB4), aliado ao facto de ainda "haver [...] debilidade de ensino no país em comparação com outros (CPEA4). Estes aspetos são reveladores dos desafios que ainda existem pela frente, neste domínio. Por um lado, reforça o desconhecimento dos atores acerca do direito de preferência dos encarregados em matricularem os filhos onde desejarem, por outro evidencia as fragilidades que ainda persistem, no que concerne à qualidade do serviço prestado.

[334] Designadamente os entrevistados PEC e PMG.

[335] referido pelos entrevistados CPMB e PEF.

[336] Designadamente os entrevistados DGE-2, PED-3, PEF, PMA-2, PMB, PMD e PMG.

[337] Designadamente os entrevistados CPEB, CPMA, CPNA, DGM-2, DGN, CPMB, CPNA-2, CPNB, DGE-2, SPM, PEA, PEB, PEC, PED4, PEF, PEG-2, PEH, PMA-3, PMB, PMC, PMD, PME, PMF, PMG, PMH, PMI, PNA, PNB, PNC, PND, PNE-2, PNF, PNG e PNH-2.

grande esforço [...]" (CPNB2), "o nosso Estado pensou [...] (PED4), "o Governo quer [...]" (PMA4), "o Governo teve a ideia [...]" (PMD4), "o Governo decidiu [...]" (CPNB4), apenas para citar alguns exemplos.

Como se pode observar, estas expressões confirmam e reforçam o carácter unidirecional, omnisciente e determinante atribuído aos decisores políticos de nível macro, na definição e condução desta política pública. Este dado revela-se ainda mais significativo considerando que muitos dos autores dessas afirmações são diretores, coordenadores dos GAP's e professores – ou seja, actores que, no contexto estudado, deveriam integrar o processo de construção[338] da política. A título de exemplo, o entrevistado PED6 refere que os "assuntos são tratados de forma restrita, havendo sempre um grupo que trata [destes] assuntos e outro grupo não se apercebe de nada". Na mesma linha, um gestor escolar, actor crucial na cadeia de formulação das políticas de educação, reconhece: "nos 12 anos que estou como gestor escolar nunca fui chamado para dar a minha contribuição" (DGM6), acrescentando ainda que "em nenhum momento nós fomos tidos só para emitir a nossa opinião sobre o instrumento que vai legislar sobre como [se] deve funcionar" (DGM22)[339]. Neste direcção, outros entrevistados também relatam experiências semelhantes, como se evidencia a seguir.

Apesar de estar há 16 anos na escola [...] nunca participei de processos de estruturação das políticas públicas de educação inclusiva.	(PEG6)
Nesses eventos é mais para pessoas já estudadas, que já falam bem, que já se expressam bem em português. Se houve, também nunca ouvi, se tem tido são de forma restrita.	(PMA6)
Apesar de estar quase a beira da reforma, nunca participei de processos de estruturação das políticas públicas de educação inclusiva.	(PMD6)

Tendo em consideração estas falas dos actores, se por um lado se confirma o papel determinante dos decisores políticos de nível macro, como anteriormente referido, por outro lado, torna-se ainda mais evidente o carácter selectivo que tem caracterizado estes processos, revelando um défice no processo de democratização das decisões. Tal realidade contrasta com as recomendações da Declaração de Incheon (2015), que sublinha a importância de aumentar a "democratização do processo de tomada de decisões" (p.57) em matérias de política educativa. Além disso, tendo em conta que, à luz do Decreto Presidencial nº 299/20 de 23 de novembro, artigo 4º, usufrui do direito à reforma o cidadão que atinja os "60 anos de idade ou complete 420 meses de entrada de contribuições", conclui-se que a entrevistada

[338] De acordo com Zeichner (1993, p.16) é preciso reconhecer que a produção de conhecimento sobre o que deve ser um ensino de qualidade não pode ser perspectivada como uma "propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento" (p.16). Pelo contrário, é fundamental ter em consideração o professor, uma vez que a sua experiência no terreno lhe confere um papel diferenciado e indispensável neste processo.

[339] Importa realçar que, dentro do conjunto dos entrevistados, um deles considerou que "já participei de um processo de auscultação para a estruturação da política de educação inclusiva" (PEH6). Igualmente referiu que "reuniram-se no mesmo local professores do ensino especial e não; percebemos que as nossas contribuições/sugestões foram posteriormente acatadas, pelo menos a nível da província onde trabalhei" (PH6).

PMD6 nos seus quase 35 anos de serviço, nunca teve a oportunidade de participar num processo desta natureza, cuja emergência remonta a 1979.

Neste sentido, determinados entrevistados[340] reforçam que a formulação das políticas de educação inclusiva tem sido monopolizada por um número restrito de actores, relatando que o processo é frequentemente marcado pela apropriação selectiva de experiências e licções internacionais[341]. A este respeito, o entrevistado SPE por exemplo, argumentou que,

a conceção da política nacional [...] tem sido com base em algumas experiências internacionais, de outras realidades [...] As realidades são diferentes, a geopolítica também é diferente [...]	(SPE4)
O modelo ou desenho que é feito a nível nacional, nem sempre reflete a realidade do nosso contexto.	(SPE19)

Nesta perspectiva, o entrevistado PEA23 observa que o "nosso mal é que tudo vem de cima". Na mesma linha o entrevistado PED24 refere que as "políticas públicas de educação são traçadas no topo sem ter conhecimento da realidade cá na base", argumentado que, na prática trata-se de "uma pirâmide invertida". Outros entrevistados[342], relatam que se confrontam sistematicamente com decisões já tomadas pelas instâncias superiores, cabendo-lhes apenas receber e executar as orientações emanadas da superestrutura, como se exemplifica nas narrativas que se apresentam a seguir:

Recebemos algo já efectivado/decidido para implementar.	(CPMA6)
O projecto já tinha sido elaborado e nós recebemos apenas.	(CPMB6)
Apenas nos deram a conhecer que daqui em diante o modelo de educação é a inclusão.	(CPNB6)
Nós é que estamos no terreno, mas nós só recebemos já orientação que as escolas agora têm de ser inclusivas.	(DGM22)
Recebemos já os documentos concluídos.	(PEB6)
Recebemos as informações através dos chefes e directores que, daqui em diante o ensino deve ser inclusivo.	(PNH6)

O conteúdo destas falas realça o centralismo e a descontextualização das medidas de acção governativa, aspectos que, como referem Ball (1999), Dolowitz e Marsh (2000), Paxe (2017), António e Mendes (2024), têm caracterizado o processo de formulação das políticas públicas de educação inclusiva. Tal constatação evidencia igualmente o tipo de actores que têm sido selectivamente envolvidos nesse processo. Deste modo, conclui-se que os principais intervenientes, que normalmente têm sido envolvidos neste processo, são os funcionários eleitos[343], alguns burocratas da superstrutura governativa, as

[340] Designadamente os entrevistados SPE-3, PEA-2 e PED-2.
[341] Opinião também partilhada pelos entrevistados PEH, CPEB, CPNA e DGM-4.
[342] Designadamente os entrevistados CPMA, CPMB, CPNB, DGM, PEB e PNH.
[343] Sobre o assunto, um dos entrevistados referiu que, "nós lemos, acompanhamos nos jornais, na televisão, os debates a nível do parlamento e ali é onde tiramos a informação, também na internet" (CPNA6). Noutros termos, percebe-se nesta narrativa que os meios de comunicação e o debates televisivos têm

agências da ONU, bem como as empresas de consultoria, como referem Dolowitz e Marsh (2000), Stone (2004), Barroso e Afonso (2011). Visto nesta perspectiva, torna-se evidente que o referido processo se aproxima da tendência de construção de uma "cultura educacional mundial comum"[344], proposta por Meyer (s.d.) e seus colegas citados por Dale (2000). Outrossim, constata-se que é o modelo hierárquico que tem dominado e moldado este processo, tal como salientam Dolowitz e Marsh (2012), relegando os actores do terreno (incluindo directores de escola e subdirectores pedagógicos) a um papel meramente executório, limitando-se estes à recepção e implementação das orientações superiores. Esta dinâmica centralizadora reduz a autonomia das escolas e fragiliza a capacidade de apropriação local das políticas, podendo conduzir, como alertam vários autores, à reprodução da educação especial de carácter segregada dentro das escolas regulares. Assim, em vez de promover a construção de uma "educação enriquecedora e inclusiva para todos" corre-se o risco de intensificar processos de individualização e práticas excludentes, como advertiu Dyson (1997 como citado em Lloyd, 2000, p.142).

Nesta linha, L. C. Lima (2005) adverte para a importância de um maior envolvimento dos sujeitos sociais na "criação e na recriação do mundo social, afirmar a sua presença activa na história, exprimir criticamente os seus interesses e as suas visões do mundo, dialogar e debater ideias" (p.88). Sendo a educação um processo socialmente construído e partilhado, a sua formulação política deve necessariamente assumir um carácter inclusivo e participativo, conforme também defende Barroso (2005), ao afirmar que é necessário "fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção colectiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social a todos os cidadãos" (p.747) – uma perspectiva igualmente expressa na Declaração de Incheon (2015).

Neste sentido, determinados entrevistados[345] propõem que, para a estruturação das políticas públicas de educação inclusiva, seria essencial realizar consultas públicas com os actores no terreno e criar grupos de trabalho multidisciplinares, envolvendo toda a comunidade escolar. Tal como sublinham Casa-Nova (2011) e Paxe, (2025), a apropriação dos processos e das políticas pelos sujeitos-atores do terreno

sido uma das poucas oportunidades que este professor relata como sendo a fonte de informação acerca destas matérias. Situação que reforça a tese do carácter seletivo deste processo.

[344] Na medida em que o conhecimento que possuímos sobre a legislação de educação em Angola, em particular sobre a legislação da educação inclusiva, permite-nos afirmar que esta reflecte, de forma concreta, a existência de uma *cultura educacional mundial comum*. Tal como defende Dale, a legislação angolana incorpora princípios universais amplamente difundidos pela comunidade internacional – como a inclusão, a igualdade de oportunidades, o respeito pela diversidade e o direito à educação para todos – promovidos pelas agências das Nações Unidas, nomeadamente a ONU através da UNESCO, o Banco Mundial e outras organizações multilaterais que têm desempenhado um papel determinante na difusão de políticas educativas globais. Esta influência global manifesta-se também através de parcerias e projectos de cooperação internacional, como o trabalho desenvolvido pelo Instituto Rodrigo Mendes (IRM), que tem apoiado o Ministério da Educação de Angola na implementação de políticas de educação especial orientadas para a inclusão escolar. A actuação do IRM exemplifica a forma como instituições internacionais contribuem para a transferência de conhecimento e de práticas inclusivas, fortalecendo os princípios globais de equidade e justiça social que caracterizam a *cultura educacional mundial comum*.

[345] Designadamente os entrevistados CG-3, CPEB-3, DGM, DGN, PEA, PNH, SPE-6 e SPM.

constitui uma condição indispensável para que uma política pública seja efectivamente implementada. Destaca-se, neste caso, a necessidade de envolver professores[346], pais e encarregados de educação, associações de pessoas em condição de deficiência, instituições de formação de professores de nível médio e superior, entre outros intervenientes. Nesta direção, Paxe (2025) chama atenção para a figura do professor enquanto "burocrata do fim da linha", responsável por traduzir em práticas concretas as intenções políticas. Assim, o professor assume um papel-chave no ciclo político, não podendo ser preterido ou marginalizado em nenhuma das suas fases.

Em síntese, os dados evidenciam que as políticas públicas de educação inclusiva em Angola têm sido amplamente inspiradas em modelos e práticas internacionais, muitas vezes descontextualizadas da realidade nacional e local, onde, como sublinha Walzer (1999, p. 25), as "pessoas já mantêm uma relação com um conjunto de bens e têm uma história de transações não apenas umas com as outras, mas também com o mundo moral e material em que vivem". Do mesmo modo, ficou também demonstrado que os principais actores responsáveis pela implementação dessas políticas raramente são envolvidos no processo da sua formulação, revelando, assim, um distanciamento entre o desenho político e a realidade prática das escolas, bem como uma limitação na participação dos sujeitos-actores que actuam directamente no terreno.

5.3.1.3. Forma de Implementação

Face ao conteúdo dos excertos de entrevista que integram esta subcategoria, a respectiva discussão centrar-se-á essencialmente na forma como os actores percecionam a organização escolar perante os desafios colocados pela implementação da educação inclusiva. O enfoque recai sobre os serviços disponibilizados para este efeito, a perspectiva dos entrevistados acerca do processo de redimensionamento da escola do ensino especial, as carências existentes em termos de formação de professores e de meios técnicos, bem como as interpretações que formulam quanto à efectiva implementação da política, face aos obstáculos identificados. Por fim, destacou-se a proposta apresentada pelos entrevistados, consubstanciada na ideia de que a implementação da política de

[346] De acordo com Zeichner (1993, p.16), o professor deve assumir-se como um profissional reflexivo e autónomo, capaz de desempenhar um papel activo na definição dos propósitos e objectivos do seu trabalho, bem como dos meios a mobilizar para os concretizar. Mas adiante o autor refere que é preciso reconhecer que a produção de conhecimento sobre o que deve ser um ensino de qualidade não pode ser perspectivada como uma "propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento" (p.16). Pelo contrário, é fundamental ter em consideração o professor, uma vez que a sua experiência no terreno lhe confere um papel diferenciado e indispensável neste processo.

educação inclusiva requer supervisão e acompanhamento contínuos, de modo a garantir a coerência entre os princípios enunciados e as práticas educativas efectivamente adotadas nas escolas.

5.3.1.3.1. Organização das escolas face aos desafios da educação inclusiva

Relativamente à organização das escolas, um dos primeiros aspectos mencionados pelos entrevistados diz respeito aos constrangimentos verificados durante o processo de matrículas dos. Na perspectiva destes participantes, há escolas (inclusive aquelas que se encontram próximas da residência da criança) que logo no acto da matrícula, ao identificarem a condição física ou psicológica do aluno, rejeitam de imediato a sua inscrição, alegando falta de vagas[347]. A título de exemplo, o entrevistado PEE11 refere que as escolas que aceitam matricular estes alunos "primeiro realizam a inscrição dos alunos *normais*[348] e só depois é que inscrevem crianças com deficiência". Esta realidade, de *per si*, evidencia que os alunos com NEE ou com outros condicionalismos enfrentam barreiras logo no primeiro acto administrativo (o da matrícula) revelando, por outro lado, que a prioridade continua a ser para o "aluno-padrão idealizado", na expressão de Freitas (2006). Nesta perspectiva, alguns entrevistados salientam ainda que;

O problema reside na compreensão que a generalidade dos cidadãos em geral, dos decisores políticos, gestores e profissionais da educação em particular, retiraram do referido conceito.	(CG17)
Que primeiro soubessem lidar com o tipo de política que têm para conseguir realizar bem o seu trabalho.	(PEH22)
Há má leitura, se calhar, de alguns normativos e até agora por parte de gestores e professores que estão em frente do aluno.	(SPE6)

Esta situação evidencia que as escolas ou violam ou fazem uma "interpretação inadequada, ou mesmo apropriações diferenciadas", como referem Hill e Hupe (2003), tanto do Estatuto da Modalidade da Educação Espacial, no seu artigo 10.º, relativo às condições de matrícula (ponto 1 alíneas a), b) e c)), que orienta as escolas a garantirem matrículas destas crianças e adolescentes em estabelecimentos próximos das suas residências, sem limitação etária, como também da PNEEOIE, onde igualmente se destaca a necessidade de que a escolarização destes alunos ocorra nas escolas comuns, podendo ser inclusivas ou não. Esta realidade torna-se ainda mais evidenciada quando determinados entrevistados[349] relatam que, não obstante as escolas em que trabalham serem designadas como inclusivas, estas não se encontram devidamente preparadas nem organizadas para atender de forma adequada à diversidade

[347] Como narram os entrevistados CPEB-2, PEA, PED e PEC.
[348] Realce nosso.
[349] Designadamente CG, CPEB, PEA, PED, PEH, PMA e SPE.

de alunos que as frequentam. Nas falas dos entrevistados, subentende-se a ideia expressa por (PEA9) ao afirmar que "estamos sempre a adaptar".

A este propósito, Rodrigues (2006) chama atenção para o facto de a inclusão dever ser entendida como uma alternativa séria e estruturada, e não como promotora de uma "democratização de carências". Muitas destas carências tendem, inclusive, a agravar-se, uma vez que ainda existem escolas que funcionam em regime de turnos[350], como referiram vários entrevistados[351] .

Nesta direção, por exemplo, na escola M existem três turnos de funcionamento: o primeiro, com início às 7h00, destinado às turmas da Iniciação, 1ª e 2ª classes; o segundo, das 10h30 para as 3ª e 4ª classes, e terceiro, das 14h00 para a 5ª e a 6ª classes. Esta forma de funcionamento revela que a construção da escola para todos, preconizada desde a DUDH e reafirmada nas mais recentes directivas da ONU, bem como nos diversos planos de desenvolvimento nacionais, continua a representar um desafio nos contextos sociais e culturais analisados. Todavia, determinados entrevistados[352] sublinham que,

Nas instituições de ensino existem várias exigências.	(DGE5)
Há aspectos que umas escolas têm outras não têm, umas implementam certas práticas outras não.	(PME22)
A realidade de cada escola é uma realidade.	(SPE9)

A perspectiva destes entrevistados vai ao encontro do estudo de Ball et. al. (2016), que se referem à "complexidade dos ambientes de actuação da política institucional" (p.22), na medida em que cada contexto apresenta um conjunto próprio de exigências e, consequentemente podem estar a ser implementadas – em simultâneo – diversas medidas de políticas públicas, cuja intersecção ou sobreposição pode condicionar o sucesso de umas em detrimento de outras. A este propósito, os contextos sociocultural e geográfico foram igualmente descritos por determinados entrevistados[353], como

[350] A este respeito retomamos a narrativa da entrevistada DGN que refere que a situação tem sido agravada pelo facto de "existirem salas ao ar livre. Nestas nós aproveitamos as sombras das paredes de outras; só uma árvore pode albergar duas salas de aulas; se o professor se atrasar, até 11h já não é possível existir sombra, constrangendo estes alunos a sair obrigatoriamente, não cumprindo assim o horário que é das 8h às 12h e, consequentemente o cumprimento do programa das disciplinas. Na nossa perspectiva, isto quer dizer que os alunos que fazem parte destas turmas têm tido, em média, 3 horas letivas. Se tivermos em conta os habituais atrasos dos professores pelo facto de maior parte destes residir no município do Lubango, que dista a 39 km, bem como dos necessários intervalos entre uma aula e outra, praticamente estaremos a falar de aproximadamente duas horas. Na sequência da nossa análise se, tivermos em conta que, legalmente cada tempo letivo deve ter a duração de 45 minutos (da 1ª à 6ª), estaremos a falar aproximadamente em 3,5 tempos letivos por dia. Situação que nos faz perceber que dificilmente é cumprido o plano curricular para uma determinada classe. A estes fatores, adicionando a especificidade dos alunos público-alvo da educação inclusiva que demandam outro tipo de exigência e, consequentemente, mais tempo de aula para uma escolarização adequada em função do modelo de educação inclusiva adotado pelo governo angolano, facilmente se infere que em termos de aquisição de conhecimentos por parte destes últimos, pode ser muito residual. Outrossim, tratando de uma entrevistada que tem responsabilidades de direcção, percebe-se que esta realidade não se restringe à organização escolar que dirige, uma vez que demonstra possuir um conhecimento mais amplo da realidade provincial.

[351] Designadamente DGM, SPM, PME e PMC.

[352] Designadamente os entrevistados DGE, PME e SPE.

[353] Designadamente os entrevistados CG-2, DGN-4, DGM, PEH, SPE e SPM-3.

factores a considerar no âmbito no processo de implementação da educação inclusiva, tal como se evidencia nos exemplos que se apresentam de seguida.

O contexto e as singularidades de cada província são importantes e devem ser considerados na definição e implementação dos modelos de educação inclusiva.	(CG19)
As dinâmicas socioculturais podem favorecer ou constituir-se em barreiras ao processo de construção de um sistema educativo inclusivo.	(CG19)
Devia haver uma adequação pontual em função do contexto geográfico de uma determinada região.	(DGM19)
É necessário que se tenha mesmo conhecimento, porque cada contexto é um contexto; cada comunidade é uma comunidade.	(DGN19)
O ensino em Luanda não é igual na Huíla e em Benguela, devido as diferenças culturais e de contexto.	(PEH23)
Para os povos nômadas a escola deveria ser itinerante, isto é ajustar-se ao seu modo de vida, visto que carregam consigo as crianças em idade escolar.	(SPE17)

Nesta lógica, se o entrevistado DGN8[354] refere que certas escolas não disponibilizam qualquer "serviço adicional para atender os alunos público-alvo da educação inclusiva", noutras os entrevistados DGE e SPE destacam a existência da sala de atendimento educativo especializado ou de recursos multifuncionais, onde são prestados alguns serviços de reabilitação em braille e se promove a aprendizagem da Língua Gestual Angolana". É igualmente notória que em algumas escolas a composição discente das turmas é heterogénea, como referem os entrevistados DGN e SPM5, isto é, independentemente das características dos alunos, todos frequentam as mesmas salas de aulas. Esta situação revela a diversidade de ritmos de funcionamento e de organização das escolas neste domínio, corroborando o estudo de Ball et. al. (2016) sobre a variação contextual das práticas de implementação das políticas públicas.

Assim, o redimensionamento da escola do ensino especial constitui uma das principais medidas de acção definidas pelo Governo de Angola com vista à transformação do sistema educativo num sistema efectivamente inclusivo, conforme anteriormente descrito. A este respeito, determinados entrevistados[355] consideram oportuna a conversão das actuais escolas do ensino especial em NAI's, tal como previsto na legislação em vigor, defendendo que, à luz do movimento da inclusão abraçado por Angola, a manutenção das escolas de ensino especial deixa de se justificar[356]. Em contrapartida, parte significativa dos entrevistados[357] sustenta que a existência dessas escolas ainda se revela necessária, sobretudo para

[354] É importante sublinhar a relevância do ponto de vista desta entrevistada, uma vez que, pela função que exerce, detém um conhecimento aprofundado da realidade que descreve, representando, assim, uma realidade que poderá verificar-se em muitas escolas circunvizinhas.
[355] Designadamente os entrevistados CPMA e PMC.
[356] Como referem os entrevistados CPNA, DGM-2, PEA, PNB, PNE, PMC e PMG.
[357] Designadamente os entrevistados DGM-4, PMB-2, PMC, PMD, PMG, PMF-2, PNA, PNB-2, PNG-2, PNH e SPE-2.

alunos que requerem apoios mais intensivos, com destaque para aqueles que apresentam comportamentos considerados agressivos, deficiências profundas ou "grandes diferenças", na expressão de Perrenoud (1996), bem como para alunos que simultaneamente são surdos e mudos, como se evidencia nas falas que se apresentam de seguida:

Poderíamos é trabalhar apenas com aos alunos que apresentam necessidades educativas especiais de pouca complexidade.	(CPNA23)
Existem algumas necessidades um pouquinho mais sérias que requerem mesmo tratamento totalmente especial.	(PNA22)
Os alunos agressivos não podem ser incluídos na sala de aulas.	(PNG24)
Há casos de alunos que numa escola normal do sistema geral não vão conseguir desenvolver muitas competências.	(SPE7)
Aquela velha escola do ensino especial como era tida, há partes positivas que devem permanecer ainda nesta nova escola de inclusão.	(SPE7)

Nesta direção, um dos entrevistados que, por inerência exerce o papel de subdirector pedagógico, considerou que, na perspectiva de certas famílias, o processo de redimensionamento tem sido motivo de algum descontentamento. Na sua óptica "há famílias que entendem que a inclusão escolar não deveria ser concretizada da forma que está a ser [realizada], quer dizer, os alunos estarem nas escolas normais. Para eles, tinha de ser [efectivada] numa escola de educação especial e totalmente orientada para estes alunos" (SPE3). A este propósito, no estudo realizado por Tomás (2020) verificou-se que "cerca de metade dos professores [considerou] que os alunos com deficiência devem ser educados em escolas especiais" (p.214), o que reforça a persistência de uma visão dualista entre educação regular e educação especial, ainda presente em diferentes contextos. Por outro lado, determinados entrevistados[358] argumentam que, enquanto as escolas regulares ou comuns continuarem a encaminhar alunos para a escola do ensino especial, isso reflete o facto de estas continuarem a oferecer a melhor resposta educativa para este segmento de alunos. Como sintetiza o entrevistado PMF5: "fazer a inclusão escolar por fazer, não acho ser correto".

Apresentamos seguidamente algumas narrativas dos entrevistados que apontam nesta direcção, ilustrando as tensões e percepções divergentes em torno da implementação prática da inclusão escolar e do redimensionamento das escolas de ensino especial:

Ainda existem escolas que mandam os alunos nestas condições para a escola de ensino especial.	(CPMA22)
Já se deu conta que as outras escolas não têm condições para atender estes alunos e acabam por enviar para cá.	(PEH22)
Estas crianças que incluímos não estão a aprender.	(PMB23)

[358] Designadamente os entrevistados CPMA, PEH, PMB, PMD, PMC e SPE.

Penso que estamos a estragar as crianças.	(PMD14)
Se ainda enviamos alguns alunos para esta escola, é porque continuamos a fazer a exclusão destes alunos. Indiretamente estamos a falar que estes alunos devem permanecer naquela instituição porque é onde existem técnicos que conseguem trabalhar com os mesmos.	(PMC22)
Existem escolas que continuam a encontrar dificuldades em como trabalhar com pessoas com deficiência.	(SPE17)

Como se pode verificar nas falas anteriores, a medida orientada para o redimensionamento das actuais escolas do ensino especial em NAI divide de forma significativa a opinião dos entrevistados. A este respeito, o entrevistado PMG22 argumenta que a "inclusão não é só deixar entrar o aluno na instituição, é um conceito muito mais abrangente do que isto". Nesta direção este e outros entrevistados reforçam o mesmo argumento, sublinhando que a inclusão escolar deve ultrapassar a mera presença física do aluno com deficiência ou com outros condicionalismos na escola comum, implicando transformações estruturais, pedagógicas e atitudinais que garantam a sua efectiva participação, aprendizagem e pertença:

Pegar um aluno com deficiência e colocá-los entre os alunos ditos normais e tratá-lo como se fosse mesmo um aluno normal, não sei se estou no princípio de inclusão, ou se num princípio de exclusão educativa daquele próprio aluno.	(DGM17)
O que me preocupa é o interesse que se dá a estes alunos. Será que estão a ser atendidos como se espera, como se orienta?	(PEH18)
Não adianta que as crianças estejam inclusas, adianta também que elas adquiram conhecimentos científicos, porque isto é que importa; de nada me vale estar inclusa numa sociedade em que eu não aprendo nada.	(PMG5)

Estes argumentos subentendem que a decisão de redimensionar as escolas de ensino especial deve ser repensada, uma vez que outros factores necessitam ser amplamente discutidos e refletidos neste domínio. Entre os vários fatores relacionados com a organização das escolas, considerados pelos entrevistados[359] como obstáculos à implementação da educação inclusiva - e que, segundo estes, têm sido ignorados pelos decisores políticos antes da implementação da política -, destaca-se a falta de professores com formação especializada, como se refere a seguir:

Deveríamos ter formado primeiro os professores e depois implementar a inclusão escolar.	(CPEA9)
Antes da implementação deveria anteceder a capacitação de quadros e a organização de escolas.	(CPEB5)
Infelizmente está a ser implementado sem ter em conta a questão da formação dos professores que irão trabalhar com estes alunos.	(CPMB5)
Antes de se implementar a política de educação inclusiva tinha de se preparar técnicos.	(PMD3)
O que acontece é que recebemos os alunos, enquadra-se nas turmas e os professores não têm direito de negar.	(PME6)

[359] CPEA-2, CPEB-5, CPMB-5, PEC, CPEB, DGM-3, PEB, PED, PEF, PEG, PMA, PMD-3, PME-2, PMF, PMH-3, PMG, PNA-2, PNC e PNE-3.

Não está a ser bem implementada, porque primeiro deveriam formar especialistas para ajudar nesta situação e só depois implementar a inclusão escolar.	(PMF5)
Antes de implementarem esta nova dinâmica de trabalho com relação a educação inclusiva; os professores inclusivos tinham de passar por uma formação específica.	(PMG5)
Quem está a viver esta política, eu como gestor vivo pouco, mas o professor que está frente o aluno, o aluno com deficiência e aquele que supostamente não tem deficiência também ele é membro integrante desta política e sente mais as dificuldades.	(SPE6)
É complicado numa turma, por exemplo, termos a inclusão de alunos com deficiência auditiva e com visuais.	(SPE8)

A questão relativa à formação dos professores para responder às exigências da educação inclusiva tem estado presente na agenda governamental, como em diversos instrumentos de planeamento e referência política, entre os quais se destacam: República de Angola (2001); Instituto Nacional para a Educação Especial (2006); PNDs (2013-2017/2018-2022); República de Angola (2023), bem como em vários estudos realizados neste domínio[360]. Desta feita, para além da escassez de professores com formação específica para a educação inclusiva, os entrevistados[361] salientam que outro aspecto frequentemente negligenciado diz respeito às condições materiais e recursos específicas disponíveis nas escolas. Sobre o assunto, apresentam-se a seguir algumas falas ilustrativas:

Depois de saírem os normativos de que a educação é inclusiva, quais são as condições criadas para atrair aquelas crianças que não aparecem, e as que aparecem, como é que são tratadas?	(CPMB22)
Nunca se buscou informação da base se as escolas têm mesmo condições para que doravante possam ser inclusivas[362].	(DGM22)

Neste sentido, determinados entrevistados[363] apontam simultaneamente, não apenas a inexistência de professores com formação específica, mas também a escassez de materiais e recursos pedagógicos adequados. A este propósito, apresentam-se a seguir algumas narrativas representativas:

A minha sala de aulas é ao ar livre, por baixo de uma árvore[364], com alunos que requerem também atenção, com as condições que disse, muitos não têm condições de comprar cadeiras e têm de sentar em pedras.	(PNH18)
O que eu posso reforçar mais uma vez, é acessibilidade arquitectónica, a falta de intérprete da LGA a nível nacional, e se calhar o maior apoio do executivo a profissionais que estão directamente ligados a estes alunos, no que toca a sua formação contínua.	(SPE26)

[360] (Ver. Lustosa & Luciano, 2011; Patatas & Sanches, 2017; Tomás 2020; António, Mendes, & González, 2021; António & Mendes, 2024; Chipalavela, 2024).

[361] CMA, CPMB, DGE-2, DGM-4, PEA, PEB-2, PED-3, PEG-2, PMC, PME, PMG-2, PMH-2, PNA, PNC-4 e PNE-2.

[362] Igualmente é importante sublinhar a relevância do ponto de vista deste entrevistado, uma vez que, pela função que exerce, detém um conhecimento aprofundado da realidade que descreve, representando, assim, uma realidade que poderá verificar-se em muitas escolas circunvizinhas.

[363] Designadamente os entrevistados DGM, PEB, PED, PME, PMH, PNA, PNE e PNC.

[364] O que neste trabalho designamos pelo ensino "sob a copa de árvores".

Como se pode constatar, na perspectiva dos entrevistados, enquanto em algumas escolas se verifica a existência de determinados serviços, noutras é evidente a sua total inexistência. Do mesmo modo, as condições humanas e materiais necessárias não foram devidamente salvaguardadas no processo de implementação desta medida de ação governativa.

5.3.1.3.2. Forma de operacionalização da educação inclusiva

Considerando os aspectos anteriormente referidos, a maioria dos entrevistados entende que a implementação da política pública de educação inclusiva não tem sido concretizada de modo adequado, rigoroso e coerente, assumindo, sobretudo um carácter mais retórico do que prático[365]. Ou seja, a definição da política pública não foi acompanhada de formas de concretização sendo, por isso mesmo, medidas retóricas, de difícil implementação face à escassez de recursos materiais, humanos e financeiros, bem como de infraestruturas adequadas. Com efeito, tal percepção leva muitos a designá-la como uma "implementação do papel" ou uma "inclusão escolar retórica".[366] É nesta perspectiva que, não obstante determinados entrevistados[367] referirem que ainda estamos no princípio deste processo, não estando por isso concluído, há necessidade de o mesmo ser encarado com mais seriedade[368]. Ainda nesta direção alguns entrevistados[369] referem que há um longo caminho a percorrer para a efectivação da educação inclusiva, como se pode ler nas seguintes narrativas:

É como se colocassem a carroça em frente aos bois.	(CPEB5)
Estamos mesmo mal, as escolas não estão a pôr em prática a inclusão.	(CPEB22)
Para haver a inclusão escolar são necessários cumprir-se com determinados requisitos para que o referido processo de inclusão vá para frente.	(DGE5)
É na sua implementação que mais barreiras temos encontrado.	(PEB23)
Implementaram a lei, mas não conhecem a natureza e especificidade das acções que legislaram.	(PEH23)
É como a reforma educativa, são os tais que fazem as leis que não a cumprem [...] os que implementaram acabaram por desistir.	(PMA22)

Atendendo à forma como está a ser implementada a educação inclusiva, outro especto referido pelos entrevistados[370] diz respeito às diferenças que se verificam entre as organizações escolares localizadas

[365] Como referem os entrevistados CG, CPEB-3, CPMA-4, DGN-3, PEA-3, PEC, PED-2, PEH, PMC-3, PMC-3, PMD, PNB, PNH e SPE.
[366] Entendemos por inclusão escolar de carácter retórico aquele modelo educativo que, embora receba todos os alunos, não assegura as condições humanas e materiais necessárias à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.
[367] Designadamente CPNA, PEC-2, PEE, PEH e PNG.
[368] Como referiram os entrevistados DGM, PMC, PEG, PNA, PNE e PNF.
[369] Como referiram os entrevistados CPMA-3, PEA-3, PEB, PED, PEE, PEG-2, PMA, PMB, PME-2, PMH-4, PNA-2 e PNE-2.
[370] CG, DGE-2, DGM-3, DGN, PNF, SPE-2 e SPEM-2.

em contextos urbanos e aquelas situadas em zonas rurais, reconhecendo que este factor influencia de forma significativa a eficácia deste processo. A este propósito, alguns gestores escolares referiram que,

A escola localizada na zona rural por razões de acesso e dinamização dessas questões é ainda uma questão que se trabalha com alguma timidez, ao contrário do que sucede com as escolas localizadas nas zonas urbanas.	(CG15)
Tem uma certa influência, estando na zona urbana ou periurbana.	(DGM15)
Nas zonas rurais, não há muita adesão de alunos com NEE porque há pouca informação, tanto faz para a comunidade como para os próprios professores; na zona rural é muito mais complicado.	(DGN15)
Nas zonas rurais tem de se ver a questão da língua, a questão de aceitação, da socialização e, podemos dizer que estes elementos influenciam negativamente o processo de ensino-aprendizagem.	(SPM15)

Estas narrativas vão ao encontro do estudo de Tomás (2020), que refere que a "maioria dos alunos com deficiência ou outras NEE, principalmente nas regiões rurais, não consegue beneficiar de qualquer apoio". Esta situação tem adquirido outros contornos, na medida em que "há ainda mitos e algumas crenças religiosas, mais evidentes nas zonas rurais [...] que conduzem ao preconceito, violência, discriminação, negligência, exploração, marginalização ou exclusão da criança", como salientam Patatas e Sanches (2017, p.65).

Nesta perspectiva, e relativamente ao percurso que consideram ainda ser necessário para a plena implementação da educação inclusiva, alguns entrevistados[371] referem que educação inclusiva é uma medida educativa que se verifica, sobretudo, nas capitais de província, não abrangendo de forma equitativa todos os municípios, como se pode observar nos seguintes extratos:

Que a própria inclusão fosse feita, de facto, nos municípios mais longínquos, comunas dos respectivos municípios para que em toda a parte do território existissem escolas com profissionais preparados.	(DGE23)
Há necessidade de se expandir a educação inclusiva em todos os locais a nível nacional; no sentido de escolarizar crianças e alunos com deficiência ou outros condicionalismos e em idade escolar.	(PEE24)
Trabalhar mais nos municípios para que as mentes das crianças sejam brilhantes, senão é um caso sério.	(PNH20)

Esta realidade, se por um lado evidencia que ainda persistem assimetrias locais na oferta de determinados serviços sociais básicos[372], por outro lado aponta para aquilo que nomeamos por "*inclusão*

[371] Designadamente os entrevistados DGE, PEE-3, PEH e PNH-2.

[372] A este propósito numa matéria jornalística publicada no "Jornal Expansão" de 24 de fevereiro de 2023, o economista Alves da Rocha refere que "o interior do país vai demorar imenso tempo até que determinadas condições sejam reunidas". Na mesma perspectiva Cardoso (2024) refere que para que Angola possa ultrapassar as questões relativas às assimetrias sociais "deve melhorar a distribuição das riquezas nacionais através da presença extensiva em todo o território nacional da administração local do Estado" (p.350). Enfatiza igualmente que este desiderato só é alcançável "implementando todos os serviços

escolar do asfalto". Trata-se de um modelo que, se consubstancia num conjunto de respostas educativas inclusivas que abrangem, com mais regularidade, alunos com NEE ou com certos condicionalismos, mas que estejam matriculados nas escolas localizadas nos grandes centros urbanos, facilmente acessíveis do ponto de vista geográfico.

Na interpretação que alguns entrevistados fazem acerca da implementação da educação inclusiva nas zonas rurais, em comparação com as urbanas – bem como dos municípios nas capitais de província face àqueles geograficamente mais afastados – destaca-se ainda outro aspecto: o de as acções desenvolvidas com vista à concretização da educação inclusiva continuarem a ser mais evidentes ao nível do ensino primário, em detrimento do ensino secundário e superior, como se pode verificar nas narrativas apresentadas a seguir:

Me parece que só se refere a alunos do ensino primário.	(PMC5)
O exemplo das escolas do ensino médio e do ensino superior não são totalmente inclusivas.	(PNE22)

Tal perceção, se por um lado confirma as evidências empíricas identificadas no início da presente investigação – tendo sido igualmente determinante para o direcionamento do nosso objecto de estudo para escolas que possuam ou incluam este nível de ensino (ensino primário) –, por outro lado, representa uma interpretação que suscita o debate em torno dos desafios que a educação inclusiva enfrenta nos restantes níveis de ensino.

5.3.1.3.3. Supervisão e acompanhamento da operacionalização da educação inclusiva em Angola

Para além das questões relacionadas com a organização das escolas face aos desafios da educação inclusiva, bem como com a forma como esta tem vindo a ser implementada, outro aspecto que mereceu atenção dos entrevistados diz respeito à supervisão e ao acompanhamento do processo. Neste sentido, os participantes[373] consideraram que a implementação poderia ser realizada de forma mais efectiva e eficiente se existisse um sistema de supervisão e acompanhamento adequados, como se pode verificar nas falas que se apresentam a seguir:

Não basta ter as políticas ali, o que interessa é existir uma boa supervisão, para ver se estão ou não a ser implementadas.	(CPEB3)

sociais básicos vitais para o bem-estar do munícipe" (p.350), garantindo dentre outros aspetos "novas infraestruturas sociais de vários níveis, escolas, serviços hospitalares, saneamento básico, água potável, luz elétrica" (p.350).

[373] Designadamente os entrevistados CPEB-3, CPMA-2, DGE-2, PEH-2, PMG, SPE-3 e SPM-3.

Foi implementada, mas não há um bom acompanhamento, visto que, as escolas têm muitas necessidades.	(DGE5)
Elaborou-se a política, mas no terreno não se verifica um acompanhamento rigoroso de como realmente as coisas estão a ocorrer.	(PEH5)
Deveria haver mais controlo e rigorosidade, além de se implementar também deveria haver a necessidade de inspeção.	(PEH5)
Que se tenha a certeza de que estas crianças estão realmente a ser assistidas na escola.	(PMG24)

Nesta linha de ideias, um dos serviços apontados pelos entrevistados como devendo desempenhar um papel central de supervisão neste processo são os NAI's. A título de exemplo, o entrevistado CPMA24 considera que estes serviços deveriam assegurar a função de interligação entre as instituições escolares, bem como realizar visitas de acompanhamento que permitam identificar as principais demandas das escolas neste domínio. Do mesmo modo, na perspectiva do entrevistado SPM5, verifica-se um certo défice "quanto à aproximação dos técnicos especialistas com as escolas".

Assim, no ordenamento jurídico angolano a "supervisão pedagógica consiste no controlo, acompanhamento, apoio didáctico, pedagógico e técnico a todos os processos educativos" (Artigo 116.º, ponto 1 da Lei nº17/16). Nesta direção, são os Gabinetes de Inspeção e Supervisão Pedagógica, criados pelo Decreto Presidencial n.º 222/20 de 28 de agosto, que entre outras atribuições devem "acompanhar a implementação da política educativa e as orientações metodológicas às instituições de ensino" (Artigo 15.º, ponto 2, alínea b). A este propósito Bengo, et. al. (2022) referindo-se ao Ministério da Educação de Angola, destacam a existência da figura do *supervisor pedagógico externo* – destacado nos órgãos centrais do ministério, nos serviços locais (gabinetes/secretarias provinciais de educação, direções municipais) e, do *supervisor interno*; sendo este último um professor que, a nível escolar desempenha funções semelhantes às do supervisor externo.

Desta feita, e com base ao anteriormente descrito, conclui-se que os entrevistados evidenciam a ausência tanto do supervisor externo como do supervisor interno no acompanhamento da implementação da política de educação inclusiva. Esta situação adquire outros contornos na medida em que os NAI's, criados legalmente em 2017, através do Decreto Presidencial n. º187/17 de 16 de agosto, com o objectivo de "oferecer apoio pedagógico à rede de escolas da educação geral por meio de formação contínua, formação em serviço, produção de materiais, de meios e modos de comunicação" (p.3689), não se encontram operacionais até ao presente momento. Tal facto compromete ainda mais o processo de implementação desta medida de política, uma vez que o órgão com atribuições específicas de prestar apoio à sua execução não se encontra em funcionamento. Na ausência deste órgão, são os *Gabinetes de Apoio Psicopedagógico* – onde existem - que têm vindo a preencher esta lacuna, porém as instituições

que dispõem destes desses gabinetes "carecem de um melhor acompanhamento do núcleo de apoio", como por exemplo refere o entrevistado CPMA24. A este propósito, o entrevistado PMG24 destaca que "é muito importante que quem dirige tenha conhecimento e certeza que estes gabinetes realmente funcionam".

Neste conjunto de desafios, se, na perspectiva do entrevistado SPE16 o "acompanhamento dos familiares ou de outros trabalhadores da instituição tem sido importante para este processo", evidenciando uma certa mobilização da comunidade escolar em prol da educação inclusiva, por outro lado, a ausência de acompanhamento por parte dos decisores políticos de nível macro é interpretada como uma espécie de abandono das escolas, tal como se pode ler nas seguintes narrativas:

[É necessário] maior envolvimento das instâncias superiores no que toca a visitar, ver a realidade da escola, como os professores têm trabalhado, que tipo de material existem.	(SPE11)
Temos tido governadores, administradores que não conhecem esta escola.	(SPE26)

Como se pode verificar, com a exceção dos entrevistados PEH e PMG, a generalidade dos participantes que mais se referiu à necessidade de supervisão e acompanhamento na implementação da educação inclusiva no contexto em análise é composta por funcionários que ocupam posições de topo na hierarquia da organização escolar. Esta situação, se por um lado revela uma preocupação por parte destes actores, por outro lado evidencia uma certa inversão na postura dos mesmos, relativamente a uma cultura de exposição e denúncia de situações fraturantes que ocorrem na "caixa negra" do sistema educativo angolano (Lacey, 1979 citado por Woods, 1987[374]; Justino, 2013).

Portanto, conciliando a discussão realizada na subcategoria anterior – onde a generalidade dos entrevistados referiu não ter participado do processo de formulação desta política, sendo apenas um grupo restrito envolvido no mesmo – com a análise relativa à forma de implementação, conclui-se que em Angola esta tem assumido uma "*implementação simbólica*", na expressão de Matland (1995). Tal constatação decorre do facto de, por um lado, o processo ser caracterizado por uma elevada ambiguidade política, evidenciado por um certo monopólio das principais decisões, desde a definição dos objectivos até à execução das acções necessárias à sua concretização, o que tem conduzido à proliferação de interpretações e apropriações distintas, por outro lado, em resultado dessa realidade, os efeitos da política tendem a variar de acordo com o *locus* de implementação, uma vez que estas políticas "repousam num contexto único, com recursos humanos, materiais, e financeiros diferentes e numa

[374] A este respeito, Lacey (1976) citado por Woods (1987) refere que foi a partir dos anos 70 que se abriu a «caja negra» das escolas (p.164).

cultura institucional peculiar, propensas à um (re)ajustamento local, como também se referiram Ball et al. (2016).

Em síntese, da análise desta subcategoria emergiram duas categorias conceptuais designadamente "*inclusão escolar retórica*" e "*inclusão escolar do asfalto*", que sintetizam as percepções dos entrevistados relativamente à forma como a educação inclusiva tem sido implementada no contexto estudado.

Por *inclusão escolar retórica* queremos significar um modelo educativo que, embora formalmente aberto à matrícula de todos os alunos, não assegura as condições humanas, materiais e pedagógicas indispensáveis à efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, permanecendo, assim, predominante no plano do discurso normativo. Já a *inclusão escolar do asfalto*, refere-se a um modelo que, se consubstancia num conjunto de respostas educativas inclusivas que abrangem, com mais regularidade, alunos com NEE ou com certos condicionalismos, mas que estejam matriculados em escolas localizadas nos grandes centros urbanos, caracterizados por maior acessibilidade geográfica e concentração de recursos.

5.3.1.4. Representações sobre o modelo de Escola Inclusiva em vigor em Angola

A presente subcategoria constitui-se na última do conjunto que integra a primeira categoria criada. Nela descreve-se a interpretação que os entrevistados fazem acerca do conceito de *escola inclusiva* em vigor em Angola. As falas recolhidas permitiram agrupar as narrativas em três grupos distintos: aqueles que afirmam categoricamente que o modelo de escola inclusiva em Angola não é efectivamente inclusivo; aqueles que a percecionam como um processo em construção e, finalmente, aqueles que consideram que o modelo escolar actualmente em vigor no país é, de facto, inclusivo. Sem olvidar a semelhança do que ocorreu em determinados momentos das subcategorias anteriores, verificar-se situações de contradições nas narrativas de alguns dos entrevistados.

Nesta perspectiva, alguns entrevistados[375] consideram que o conceito de *escola inclusiva* em vigor em Angola ainda não é verdadeiramente inclusivo, encontrando-se numa fase embrionária, experimental ou de preparação. Nesta mesma linha, outros participantes[376] referem que o referido modelo ainda não se

[375] CPEB, CPMA-2, CPMB, DGN, PEA, PEB, PEF, PEG, PMA, PMB, PMD, PME, PMH, PMF, PNB, PNC, PND, PNG e SPE.
[376] Designadamente os entrevistados PMC, PME, PMG, PNE, SPE e SPM.

encontra consolidado, estando, por isso, em processo em construção. Há ainda quem se arrisque a descrevê-lo em termos percentuais, como se pode observar nas narrativas que se apresentam a seguir.

Eu acho que estamos a 80%, estamos a fazer o caminho.	(CPNB22)
Não é inclusivo a 100%, ainda há muito que fazer.	(PMI22)
Acredito que ainda não atingimos 80% de uma escola inclusiva.	(PNB22)

Estas narrativas levam-nos a concluir que, se para alguns entrevistados se trata de um processo em construção, para outros, este processo tem sido marcado por experimentalismos e por uma improvisação teoricamente desinformada, como criticou Perrenoud (1993), ao afirmar que "improvisar não equivale a repetir mecanicamente" (p.108). A este propósito, Veiga (1975) chama a atenção para o facto de que a envergadura de que se reveste a obra da educação "não pode ser levianamente empreendida nem deixada à improvisação" (p.39). O autor enfatiza ainda que "com o homem não se brinca: e com a sua educação, tão-pouco" (p.39).

Na nossa perspectiva, todas as respostas educativas formais devem ser criteriosamente refletidas, desde os recursos humanos, materiais, infraestruturais até à necessidade de desconstrução de determinadas culturas institucionalmente enraizadas que, por sua vez, podem desvirtuar o sentido holístico que deve orientar uma medida educativa desta natureza.

Ainda nesta perspectiva, o entrevistado PNF22 revelou-se cético quanto a considerar inclusivo, ou não, o modelo de escola angolana, enquanto outro participante chegou mesmo a afirmar que as escolas são "inclusivas entre aspas" (DGM17). Como se pode verificar, este último extracto releva-se particularmente relevante tendo em consideração a posição que o seu autor ocupa na hierarquia da organização escolar. Nesta direção, a seguir apresentam-se as seguintes narrativas que evidenciam a realidade percepcionada pela generalidade de entrevistados:

Seria bom que tivéssemos uma educação inclusiva no verdadeiro sentido e não de uma forma superficial.	(DGN4)
Honestamente falando, ainda não podemos nos considerar educação inclusiva, a nossa realidade nos diz outra coisa.	(PEA22)
Se fosse mesmo inclusivo, acho que todas as escolas teriam formas unificadas de receber e escolarizar este segmento de alunos.	(PME22)
Não sei se chamaria mesmo de inclusivo, porque as vezes só como professor não conseguimos identificar/notar na sala de aula tais alunos para poder ajudá-los.	(PMF22)
O modelo de escola inclusiva em vigor em Angola ainda está numa fase embrionária [...] devido a questões de formação e de informação.	(SPE17)

Como ficou evidente nestas narrativas, as questões relacionadas com a formação dos professores, bem como aquelas referentes às condições materiais, constam das principais razões que levam os entrevistados a considerar que o modelo de escola em vigor em Angola não é verdadeiramente inclusivo.

Tendo em atenção o anteriormente referido, os participantes[377] afirmaram categoricamente que o modelo de escola angolana não é inclusivo e que, quando o é, trata-se apenas de uma inclusão retórica, como se pode observar nas falas apresentadas a seguir:

Teoricamente são inclusivas, mas na realidade dos factos não são tão inclusivas como parecem ser.	(DGM17)
Não é inclusiva; teoricamente é, mas aquilo que é a prática, aquilo que temos estado a verificar na prática, no nosso local de trabalho, não é inclusiva.	(DGN17)
Parece que a questão da educação inclusiva é meramente teórica.	(PMC3)
Não considero que o conceito de escola inclusiva em vigor em Angola seja mesmo inclusivo.	(PME22)
Acredito que não é para todos, sobretudo no que toca as questões de algumas barreiras sociais.	(SPE7)

Atendo-nos a estas falas, se, por um lado, fica patente a inversão da postura dos gestores escolares relativamente à cultura de exposição e denúncia de situações fraturantes que ocorrem no interior da "caixa negra" do sistema educativo angolano, tal como anteriormente referimos, por outro lado reforça-se a perspectiva daquilo que nomeamos por "*inclusão escolar retórica*".

Em sentido oposto, alguns entrevistados[378] consideram que o modelo de escola actualmente em vigor em Angola é inclusivo. A este propósito, o entrevistado CG23 argumenta que "existem vários modelos de educação inclusiva, com grande evidência científica que podem ser estudados, compreendidos e implementados no sistema educativo". Este participante refere igualmente que o conceito de escola inclusiva adotado em Angola "corresponde [ao] sentido e alcance definidos na Declaração de Salamanca". Ainda nesta perspectiva, alguns entrevistados[379] referem que o facto de existirem alunos com deficiência nas salas de aulas juntamente com os outros que aparentemente não apresentam qualquer condicionalismo, bem como o registo do ingresso de alguns destes alunos no mercado de emprego, torna imediatamente este modelo inclusivo.

Assim, partindo destas percepções, se, por um lado, fica evidente que o conhecimento que os entrevistados que se pronunciaram nesta direção é teoricamente orientado pela *Declaração de Salamanca* – a qual propõe que as escolas inclusivas de todo mundo sejam perspetivadas como espaços onde todos/as alunos/as devem ter oportunidades de aprender juntos/as sempre que for possível, não

[377] CPEA, CPNA, DGM, DGN, PMC, PME, PNG, PNH e SPE.
[378] Designadamente os entrevistados DGE, PEC, PEG, PNA e SPM.
[379] Designadamente os entrevistados PEC e DGE.

importando as dificuldades e diferenças que apresentem –, por outro lado depreende-se que ainda prevalece a interpretação de que o movimento de educação inclusiva deve centrar-se principalmente na defesa dos direitos das pessoas com deficiência, como referiram Ainscow e Ferreira (2003), na medida em que tal perspectiva tende a reduzir a educação inclusiva à insignificância e desvalorização "enquanto recurso de mudanças sociais relevantes" (p.114).

Tendo em atenção as interpretações realizadas por parte considerável dos entrevistados, conclui-se que a generalidade destes considera o modelo de escola inclusiva actualmente em vigor em Angola como não sendo efectivamente inclusivo, sendo as questões relacionadas às condições humanas e materiais as principais razões explicativas desta realidade.

Portanto, tendo em conta as unidades de registo que deram origem a esta categoria com recurso ao software NVivo15, gerou-se o gráfico abaixo, que ilustra de forma representativa a *forma de implementação da educação inclusiva* em Angola como a subcategoria mais referenciada pelos 37 entrevistados. Tal evidência subentende assim a importância que estes atribuem à forma como o processo de educação inclusiva tem vindo a ser concretizado no contexto angolano, sem descurar, nesta direção, o interesse manifestado aos aspectos que corporizaram as demais subcategorias.

Gráfico 3: *Forma de implementação da educação inclusiva*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo1

5.3.2. Perceções sobre Educação Inclusiva

Após a discussão desenvolvida na primeira categoria em torno das políticas públicas de educação inclusiva, este tópico – que corresponde à segunda categoria no conjunto do sistema de categorias criadas –, dedica-se à análise do conceito que os sujeitos-atores indagados apresentam de *educação inclusiva*, de *público-alvo da educação inclusiva*, de *professor monocultural*, de *professor intercultural* e de *professor intercultural-inclusivo*. A secção termina com a apreciação das perceções dos entrevistados relativamente aos efeitos que consideram existir entre *anos de serviço* e a *formação pedagógica* no atendimento aos alunos abrangidos pela educação inclusiva em Angola.

5.3.2.1. Conceito de Educação Inclusiva

Nesta subcategoria procurou-se saber dos entrevistados o conceito que possuem de educação inclusiva. Desta feita, importa salientar que se trata de uma subcategoria sobre a qual os trinta e sete entrevistados se pronunciaram, evidenciando assim a importância que atribuem ao tema.

Das narrativas apresentadas, não obstante alguns entrevistados[380] terem sublinhado o facto de a emergência da educação inclusiva na agenda global ter sido por conta da educação especial, inicialmente perspetivada para atender prioritariamente pessoas que apresentam determinada deficiência[381], é consensual entre os participantes que a educação inclusiva não se destina exclusivamente ao atendimento educativo dos alunos com deficiência. Na perspectiva dos entrevistados[382] a educação inclusiva é relativa a processos que visam a mobilização e implementação de estratégias pedagógicas com vista ao atendimento de todos alunos, independentemente da sua condição física, psicológica, socioeconómica e cultural ou dificuldades de aprendizagem que apresentem, como se pode observar nos extractos que se seguem:

A educação inclusiva é uma característica que os sistemas de educação contemporâneos, nas sociedades democráticas e de direito, que consiste no acolhimento e atendimento educativo de todas e todos indivíduos, independente das suas condições (emigrantes, minorias étnicas, pessoas com deficiência, etc.).	(CG1)

[380] Designadamente os entrevistados DGE-2 e PEA.

[381] Importa referir que, nas narrativas produzidas pelos entrevistados identificados como PEA-2, DGE-2, PMA, PMB, PMH, PMG, PNC, PND e SPE — bem como, de forma indireta, por outros participantes —, a definição de educação inclusiva surge frequentemente associada ao conceito de *deficiência*. Esta recorrência evidencia o peso desta concepção enquanto principal referencial interpretativo mobilizado quando se abordam as questões relacionadas com a educação inclusiva.

[382] CG2, CPEA, CPMA-3, CPNA, CPNB-2; DGE-3, DGM, DGN-2, PEA, PEB, PEC, PED-3, PEH-6, PEG, PMA, PMB-3, PMC, PMD-2, PME2, PMF, PMH2, PMG, PNA, PNB, PNC, PND, PNE, SPE-2 e SPM.

Educação inclusiva tem a ver com processos que abrangem todo o tipo de alunos, tanto aluno com deficiência, tanto aluno sem deficiência.	(CPEA1)
Educação inclusiva é uma educação que abrange alunos com Necessidades Educativas Especiais, não importando a sua dimensão cultural, social, religiosa.	(DGN1)
Entendo educação inclusiva como sendo uma atividade que tem a ver com a inclusão de todos, de toda a sociedade, não importando a especificidade de cada pessoa ou aluno.	(PEB1)
Educação inclusiva são todos os mecanismos que são utilizados para que a escola seja o centro de instrução de todas as crianças, sem divisões/separações.	(PMB1)

Atendo-nos a estas concepções, à semelhança do referido numa das categorias anteriores (ponto 5.3.2.1) constata-se que, apesar de alguns entrevistados[383] reconhecerem que a educação inclusiva não constitui uma tarefa fácil, argumentam que conceptualizá-la como aquela que visa escolarizar ou mobilizar estratégias pedagógicas exclusivamente voltadas para as pessoas com deficiência representaria uma redução desta à "insignificância e desvalorização", como advertiram Ainscow e Ferreira (2003) e como foi recentemente reforçado no "*Fórum Internacional da UNESCO sobre Inclusão e Equidade na Educação – Todo Aluno Importa*" realizado em Cali, Colômbia (2019). A este propósito, outros entrevistados[384] referem que, nestes contextos com grande diversidade de alunos, o recurso a técnicas de ensino diferenciadas pode revelar-se mais eficaz e, consequentemente contribuir para que o aluno seja mais autónomo durante o processo de ensino-aprendizagem, conforme defende Estanqueiro (2010).

Nesta direção, retomamos o ponto de vista de Rodrigues (2013) que refere não ser pretensão da educação inclusiva eliminar as diferenças, mas sim "aprender respeitando e valorizando as diferenças de cada" (p.58) um, na medida em que tal postura pode resultar "numa melhoria da educação para todos" (p.58). Assim, alguns entrevistados[385] referem que, para que isto ocorra, é necessário fomentar a criação de turmas heterogêneas e inclusivas quanto à composição discente, como se pode observar nas narrativas que se apresentam a seguir:

Educação inclusiva consiste em colocar numa única turma alunos com deficiência e outros alunos sem deficiência.	(PEC1)
A inclusão não é apenas separar os alunos com deficiência; é uma mistura: alunos normais, alunos com deficiência visual, auditiva, intelectuais, todos na mesma sala.	(PEE7)
São escolas ou turmas que albergam todos; tanto alunos com necessidades específicas, como alunos normais.	(PME1)
Educação inclusiva consiste na integração de alunos com necessidades educativas especiais com os alunos normais numa instituição escolar.	(PNA1)
A educação inclusiva consiste em transformar as turmas em mistas.	(SPM1)

[383] Designadamente os entrevistados PEA, PEB e PEC.
[384] Designadamente os entrevistados CPEB, CPNA e PEH.
[385] Designadamente os entrevistados PEC, PEE, PEF-2, PMA, PME, PMI-3, PNF, PNG1 e SPM.

Tendo em conta algumas destas narrativas, se, por um lado, se confirma a interpretação mais holística que os entrevistados fazem do conceito de *educação inclusiva*, simultaneamente estas interpretações revelam que estes defendem um modelo de educação inclusiva que não abdique dos serviços da *educação especial*, distanciando-se, assim do que se encontra estabelecido no texto da política, na medida em que na categoria anterior ficou evidenciado que parte considerável destes advogou a continuidade da actual escola do ensino especial. De igual modo é ainda notória a dificuldade em "traçar uma fronteira clara entre deficiência e normalidade" como refere Rodrigues (2003, p.305), visto que as pessoas que apresentam determinada deficiência continuam a ser perspetivadas de forma diferente, isto é, como não sendo normais, em função dos "padrões sociais de interpretação e valores vigentes" como assinala Fraser (2022, p.37).

A este propósito, Casa-Nova (2009) argumenta que "se a diferença não é uma escolha, viver na diferença e entre diferentes, interagindo com o 'Outro', trazendo-o para dentro dos nossos quotidianos de vida, é uma escolha, construída de reciprocidade e de enriquecimento" (p.209). Deste modo, o fomento de uma educação inclusiva perspetivada de uma forma holística pode afigurar-se numa escolha ideal para o processo de desconstrução da deficiência entendida como inferioridade, sobretudo quando se pretende trazer para dentro do *quotidiano da organização escolar*[386] estratos sociais e culturais que, sistematicamente, têm sido colocados à margem. Importa, contudo, considerar que seja um *trazer acolhedor, humanizado e seguro*, consubstanciado na possibilidade de o trazido *usufruir efectivamente*[387] dos bens e serviços colocados à disposição dos seus pares. Por essa razão, a autora acima enfatiza que pensar a diferença, qualquer que seja a diferença, a partir dela mesma "sem que isso implique uma inferiorização ou dominação do 'Outro'" (Casa-Nova, 2009, p.209) constitui um dos desafios contemporâneos ainda por concretizar.

Todavia, alguns entrevistados argumentaram que, para além de visar a construção de "uma escola aberta à diversidade, que reconhece, respeita e valoriza as diferenças humanas" como refere, por exemplo, o entrevistado CG17, a *educação inclusiva* deve ser entendida como uma questão de DH, tal como se evidencia nos extratos que se apresentam a seguir:

Educação inclusiva é uma questão de direitos do homem ou humanos, com carácter de generalidade e igualdade.	(CG4)
Educação inclusiva consiste em incluir todos os alunos, partindo do princípio de que todos têm direito à educação.	(PEG1)

[386] Realce nosso.
[387] Embora dificilmente alcançável devido a conjunturas de vária ordem.

Educação inclusiva é termos os alunos com necessidades educativas especiais, os alunos normais terem o mesmo direito à educação.	(PNH1)
É o direito de todas as pessoas terem educação.	(SPE1)

Estas narrativas vão ao encontro da perspectiva de Ainscow (2009) e Rodrigues (2015), que se referem à *educação inclusiva* como sendo um *Direito Humano Básico e Emergente* que, a par de outros direitos outorgados, ou mesmo "consagrados e decretados" (L. C. Lima, 2024, p.4) mas não "praticados" (L. C. Lima, 2024) *substancialmente* também continua – e deve continuar – a ser *reclamados*[388]. Na medida em que, a escola pode ser entendida como uma espécie de *sociedade em miniatura* como já observara Dewey (1967), a promoção de uma educação inclusiva de carácter holística, que não deixe *deliberadamente* ninguém para trás, pode constituir-se não apenas como uma *reivindicação cultural* – pluralizando-se e diferenciando-se cada vez mais, como referiram Stoer & Magalhães (2005) –, mas também como um contributo fundamental para a melhoraria da socialização dos alunos que têm sido sistematicamente colocados à margem da organização escolar por conta das NEE que apresentam ou de outros condicionalismos físicos ou sociais, como se pode observar nas falas que se seguem:

A inclusão escolar facilita a socialização dos alunos.	(PEH4)
A inclusão escolar afigura-se como um grande apoio para a socialização destas crianças.	(PEH11)
A inclusão ajuda por causa dos outros colegas.	(PNH4)

Da discussão desta subcategoria, evidencia-se que os entrevistados não apenas consideram relevante a permanência da escola do ensino especial, distanciando-se desta forma do escopo adotado no texto da política que constitui objecto da presente investigação, como também demonstra que estes fazem uma interpretação holística do significado de educação inclusiva. Essa compreensão mais ampla, visa a mobilização de práticas pedagógicas que busquem atender a um público de alunos mais diversificado, incluindo as minorias étnicas, emigrantes, estrangeiros e as pessoas que se encontrem em desvantagens económicas ou de outra natureza. Nesta perspectiva, na subcategoria seguinte será discutida a interpretação que os entrevistados fazem do público-alvo de alunos que deveria ser abrangido pela educação inclusiva.

[388] Relativamente a este aspeto, na discussão que desenvolvem em torno do conceito de *cidadania reclamada*, entendido como decorrente do carácter incompleto da *cidadania atribuída* no âmbito do contrato social moderno, Stoer e Magalhães (2005) sustentam que a escola "também tem de se tornar 'reclamada' e não simplesmente 'atribuída'". Esta posição é retomada posteriormente pelos mesmos autores (Magalhães & Stoer, 2006, p. 78), evidenciando o fosso ainda existente entre estas duas realidades. Noutros termos, embora a escola tenha sido legalmente atribuída, a sua incapacidade de contemplar a diversidade de estratos sociais e culturais — em particular aqueles que historicamente têm permanecido à margem do sistema educativo — faz com que continue a ser reclamada por esses grupos.

5.3.2.2. Público-alvo da Educação Inclusiva do ponto de vista dos entrevistados

Tendo em consideração a subcategoria anterior, observa-se que, apesar de alguns entrevistados[389] terem inicialmente afirmado não possuir uma noção clara acerca do público-alvo de alunos que abrange a educação inclusiva, o sentido atribuído ao tema pela generalidade dos participantes permite agrupá-los em três perspectivas distintas, conforme se descreve a seguir.

Na primeira interpretação, os entrevistados[390] entendem que os destinatários da educação inclusiva são, fundamentalmente, os alunos com deficiência ou com determinados condicionalismos – designadamente aqueles em condição de deficiência visual, auditiva, física, intelectual, com transtornos globais do desenvolvimento, perturbações da linguagem, síndrome de Down, autismo, altas habilidades ou superdotação –, conforme se pode observar nas falas apresentadas a seguir:

São público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e com altas habilidades ou sobredotação.	(CG10)
Destina-se aos alunos com deficiência visual, com deficiência intelectual, com deficiência psicomotora, alunos com espectro autista, alunos superdotados, com transtorno de conduta, alunos com transtornos de linguagem.	(DGE10)
Destina-se aos alunos que sofrem de determinado tipo de deficiência, alunos com deficiência visual, auditiva, dislexia e outras deficiências [...] entre outros tipos de deficiência, síndrome de Down e de outras deficiências.	(DGM10)
Seria destinada preferencialmente para crianças que têm algum problema visual, auditivo, motor; agora aqueles que apresentam problemas mais acentuados, penso que aí já seria difícil o seu processo de escolarização.	(DGN10)
Deveriam ser todas aquelas crianças que são portadores de deficiência: como aqueles que apresentam deficiência visual, auditiva, autistas, etc.	(PEF8)
O público-alvo são alunos que apresentam dificuldades de aprendizagens: como os alunos autistas, os deficientes auditivos, os cegos, com síndrome de Down.	(PEH8)
Se destina aos alunos portadores de deficiência, quer seja auditiva, visual, física.	(PNC8)

Assim, na segunda interpretação os entrevistados[391] referem que os destinatários da educação inclusiva são, fundamentalmente, os alunos com NEE. Tal como temos vindo a salientar, alguns participantes apresentaram diferentes interpretações sobre o mesmo tema, por vezes até contraditórios. A título de exemplo, nesta situação em particular destaca-se o entrevistado CPNB, que, em dois momentos distintos, expressou entendimentos divergentes acerca do mesmo assunto, isto é, num primeiro momento, considerou que o público-alvo da educação inclusiva seriam as pessoas com deficiência; posteriormente, passou a incluir também as pessoas com NEE.

[389] PNH e PND.
[390] CG, CPEA, CPMA, CPMB, CPNA-2, CPNB-2, DGE, DGM, DGN, PEA-2, PEC, PED, PEE, PEF-2, PEH-2, PMB-2, PMC-2, PMG, PNC, PNB, PNE e SPE-2.
[391] CPEB, CPNB, PEB, PMF, PMI, PNC e SPM.

Finalmente, os entrevistados[392] referem que os destinatários da educação inclusiva não se restringem apenas aos alunos que apresentam deficiência ou outros condicionalismos, abrangendo igualmente aqueles pertencentes a minorias étnicas (como os Khoi-san, no caso do sul de Angola, e outros povos nómadas), bem como emigrantes e estrangeiros, alunos com orientação sexual diferente e, ainda, alunos em situação de desvantagem económica, conforme se pode observar nas falas a seguir apresentadas:

Entendo que não são só elegíveis os alunos com deficiências visíveis, mas de outros alunos que também demandam uma atenção redobrada, tal como as minorias étnicas que, no caso concreto da nossa província temos os Khoi-San.	(CPEB22)
Que a educação inclusiva contemple todos, não só os alunos que apresentam alguma deficiência, mas também aqueles alunos que provêm de outras localidades ou grupos minoritários.	(CPNB22)
Encaixam-se no âmbito da educação inclusiva os alunos estrangeiros, alunos provenientes das minorias étnicas, no nosso caso os khoi-san.	(PEC22)
Infelizmente a comunidade Khoi-san, que também são público-alvo da educação inclusiva, os poucos que têm sido incluídos nas escolas, não estão a ser devidamente inclusos.	(PED22)
A educação inclusiva seria mesmo para todos, temos de aceitar os outros tal como eles são.	(PMA22)
A educação inclusiva abarcaria não só os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade, mas sim deve incluir todos, independentemente de quem é.	(PME22)
Também deve abranger alunos com uma orientação sexual diferente, como os homossexuais, lesbianismo também.	(PMG22)
Para além dos alunos com deficiência, poderiam fazer parte da mesma os alunos com o processo cognitivo um pouquinho lento, bem como aqueles alunos com menos condições, materiais e outras.	(PMH22)
Para além dos alunos portadores de deficiência deveria incluir todo o tipo de crianças, não importa se vem de que etnia, raça, género se é estrangeiro ou não.	(PND22)
Deveria abarcar todos os alunos e não só aqueles que apresentam deficiências; como também aqueles que vivem problemas financeiros.	(PNF22)
Abrange também pessoas que fazem parte de determinadas etnias, por exemplo, os khoi-san; os povos nómadas que, na altura do pastoreio se deslocam para outras localidades.	(SPE17)

Tendo em consideração as três perspetivas interpretativas anteriormente apresentadas, e não obstante a Declaração de Salamanca constituir o principal marco de referência neste domínio, torna-se evidente a existência de diferentes interpretações do conceito de inclusão, bem como a apropriação diferenciada a que tem sido sujeita a educação inclusiva no seu conjunto e, consequentemente, quanto ao público-alvo de alunos a que se destina, conforme referem Correia (2003), Rodrigues (2003) e Ainscow (2009). A este respeito, Skliar (2006) ironiza, ao considerar que, apesar das várias designações "muito pouco tem mudado na nossa relação pedagógica com o outro e com os outros" (p.25), questionando, assim,

[392] CG, CPEA-2, CPEB, CPMB, PNG, CPEA-2, CPNA-2, CPNB, DGE, PEA, PEB-2, PEC, PED-3, PEE, PEG-2, PMA, PMC, PMD-2, PME-3, PMF, PMG-2, PMH-3, PMI, PNA-2, PND-2, PNF-3, PNH, PNG-2 e SPE-3.

os efeitos reais das mudanças terminológicas no atendimento educativo aos destinatários da educação inclusiva.

Nesta direção, no ponto 2.3.1, referimos que o Governo de Angola optou por direcionar o seu foco no atendimento educativo aos alunos com deficiência, alunos com transtornos do espectro autista e alunos sobredotados ou com altas habilidades, conforme estabelecido no Decreto Presidencial n.º187/17 de 16 de agosto. A este propósito, retomamos o ponto de vista de António et al. (2021) que afirmam que a PNEEOIE "não discerne a educação especial da inclusiva, fazendo transparecer como sendo equivalentes e similares", o que nesta perspetiva permite compreender que a diversidade de interpretações apresentadas pelos entrevistados possa ter origem, em parte, neste enquadramento normativo.

Outra razão explicativa possível que pode ser levantada nesta direção, relaciona-se com o facto de a literatura sobre educação inclusiva que circula em Angola ser, principalmente, de origem portuguesa e brasileira, realidades que adotaram perspectivas distintas sobre o tema. Todavia, nas interpretações expressas pela generalidade dos entrevistados, evidencia-se que a maioria possui uma perspectiva mais holística do público-alvo da educação inclusiva, em contraste com o escopo definido pelos decisores políticos na referida PNEEOIE. Essa visão mais abrangente inclui não apenas as pessoas com deficiência, mas também outros grupos sociais e culturais, como são os casos dos Khoi-San, emigrantes e estrangeiros, pessoas com orientação sexuais diferentes (particularmente da comunidade LGBTI+), bem como as pessoas em situação de vulnerabilidade económica.

Se este último grupo de indivíduos é mencionado no texto da política pública em análise como um estrato social merecedor de atenção, o mesmo não ocorre relativamente aos demais. Sobre os Khoi-san, Maiunga (2021) observa que a "inexistência de programas de inclusão escolar orientada para a minoria San" (p.133) continua a constituir um obstáculo à sua inclusão efectiva. No que respeita aos estrangeiros, a Lei de Bases 17/16 de 7 de outubro, no artigo 16.º, ponto 4, estabelece que o Estado deve promover políticas "para inserção e massificação das principais línguas de comunicação internacional, em todos os subsistemas de ensino, com a prioridade para o ensino do inglês e do francês. Desta perspectiva, tendo em conta o conhecimento de terreno adquirido enquanto actor social envolvido no processo há quase uma década, considera-se que, se por um lado a massificação destas línguas é já uma realidade tangível nos subsistemas de ensino angolano, questionando-se apenas a eficácia e eficiência dos seus resultados, por outro lado, revela uma preocupação do legislador em relação ao fomento da aprendizagem de línguas estrangeiras, bem como a criação de condições que possibilitem a escolarização de cidadãos de outros países no sistema educativo nacional. Neste sentido, importa ainda

salientar que a legislação angolana, através do Decreto Presidencial n.º37/23, de 9 de fevereiro, autoriza a existência e o funcionamento das denominadas *Escolas Consulares*, as quais devem "ministrar aulas na língua oficial dos seus respectivos Países, incluindo o ensino obrigatório da língua portuguesa, literatura angolana, história de Angola e geografia de Angola", conforme disposto no artigo 10.º, ponto 3, deste diploma. Tal medida, visa contribuir para a integração sociocultural dos alunos estrangeiros que realizam a sua escolarização nestas organizações escolares.

Desta discussão depreende-se que a interpretação realizada pela generalidade dos entrevistados converge com a perspectiva defendida no "*Fórum Internacional da UNESCO sobre inclusão e equidade na educação – todo aluno importa*" (2019), no qual os países foram instados a "afastar-se da visão de que a inclusão é restrita à deficiência, que negligencia outros grupos tradicionalmente excluídos" com base na idade, género, orientação sexual, etnia, denominação religiosa que professa, status socioeconómico ou outra característica. Torna-se, portanto, necessário enfatizar que a escolarização dos alunos abrangidos pela educação inclusiva não deve ser entendida apenas como um acto de empatia ou afecto, mas, sobretudo, como um acto de reconhecimento e valorização do outro, conforme defende Honneth (2011).

5.3.2.3. Modelos de Professores percecionados

Diferente dos tópicos anteriores, neste procedeu-se a uma abordagem conjunta de duas subcategorias, atendendo à interligação constatada entre as subcategorias de *professor monocultural* e de *professor intercultural/inclusivo*.

5.3.2.3.1. Professor Monocultural

Esta tipologia de professores, baseada em Stoer (1994), é percecionada por alguns entrevistados[393] como representando docentes que revelam um certo grau de desconhecimento ou de insensibilidade face à diversidade cultural dos alunos que compõem a sala de aula, conforme evidenciam as falas apresentadas a seguir:

O professor monocultural é aquele que tem um único foco, vê os alunos como sendo todos iguais.	(CPEA21)

[393] CPEA, CPMB, CPNA, PEA, PEC, PED, PEF, PEG, PEH, PMD, PNC, PND, PNH e PNE.

O professor monocultural é aquele que num ciclo de tantas crianças de diversas culturas e características físicas aceita apenas uma.	(CPMB21)
Professor monocultural é aquele professor que interage ou tem mais facilidade de lidar com indivíduos da mesma cultura, com turmas homogêneas.	(CPNA21)
Aqueles que visam num só foco, a forma dele de agir/tratar não inclui todos os alunos.	(PNE21)

Assim, para além do desconhecimento que manifestam face à diversidade cultural presente na composição discente das salas de aula, outra característica atribuída a este modelo de professor pelos entrevistados[394] é a visão unívoca que demonstram na forma como encaram e orientam o processo de aprendizagem-ensino. Como se pode verificar, esta característica surge como consequência direta da anterior. Por este motivo, os entrevistados consideram que estes professores, além de passivos, pouco inovadores, monopolizadores do processo e de perfil tradicionalista, revelam limitações no trabalho com turmas culturalmente diversas, levando-os a adotar estratégias defensivas[395]. Assim, não são considerados ideais para a concretização do processo de educação inclusiva, como referiu, por exemplo o entrevistado CPNB, uma vez que tendem a trabalhar preferencialmente com alunos que correspondem ao seu ideal de estudante, conforme observou o entrevistado PMI. A título de exemplo, apresentam-se abaixo algumas falas expressivas que confirmam esta interpretação.

É aquele que não muda, não melhora, está muito parado, não se dá chances de mudanças, não se inova e conforma-se facilmente com aquilo que encontra.	(CPEB21)
Monopoliza a aula, muito passivo, não tem ideias exteriores, centraliza a aula no conceito que tem e sabe, não promove a elaboração conjunta.	(CPMA21)
O professor encontra limitações em expandir o que devia, por estar limitado em trabalhar com a diversidade de alunos.	(PEB21)
Na sala de aula trata-se daquele professor que se prende por conhecimentos unilaterais, que não percebe as singularidades dos alunos.	(PMC21)
O professor monocultural é aquele que têm algumas limitações para trabalhar com a diversidade.	(PMH21)
O professor monocultural é aquele professor muito fechado, arrogante e que revela dificuldades em lidar com diferentes tipos de crianças na sala de aula.	(PMF21)
Professora monocultural é aquela professora muito fechada, tradicional que tem dificuldade de trabalhar com diversos alunos.	(PNB21)

Assim, de modo geral, a interpretação destes entrevistados aproxima-se da tipologia proposta por Stoer (1994) segundo a qual o professor monocultural encara a diversidade cultural, não apenas como défice,

[394] CPEA, CPEB-2, CPMA-2, CPMB, PEB, PED, PEE, PMA, PMB, PMC-2, PME, PMG, PMH, PMF, PMI, PNA, PNE, PNF e PNG.

[395] A este respeito Zeichner (1993) afirma que a "definição de desenvolvimento do professor, como uma actividade [...] levada a acabo individualmente, limita muito as possibilidades de crescimento" (p.23), sendo, por isso, uma opção desaconselhável. Mas adiante, o autor acrescenta que este isolamento conduz o professor a "ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos" (p.23). Deste modo, Zeichner alerta para os riscos de encarar o desenvolvimento profissional docente como um processo isolado e centrado exclusivamente no indivíduo. Tal perspectiva pode reduzir as oportunidades de uma aprendizagem colaborativa e impede a compreensão escolar e institucional defendendo, por isso, uma visão profissional que privilegie a colaboração, a reflexão conjunta e o trabalho em rede entre docentes, promovendo desta feita uma cultura de partilha e de crescimento colectivo.

mas como um dos obstáculos ao processo de ensino-aprendizagem. Daí que este tipo de professor atribua uma relevância à homogeneização cultural e, consequentemente à existência de turmas homogéneas[396] do ponto de vista da sua composição discente, como referiu, por exemplo, o entrevistado CPNA, não negligenciando, contudo, a concepção destes de que ao tratar todos os alunos como pertencentes a um mesmo universo cultural constitui uma forma de potenciar a igualdade de oportunidades, tal como Stoer (1994) também evidencia no seu modelo teórico.

Importa, no entanto, considerar que, na perspectiva da *Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva* a "diversidade tem de ser respeitada, valorizada e entendida como um recurso que aumenta as oportunidades de aprendizagem para todos e acrescenta valor às escolas, às comunidades locais e à sociedade" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022, p. 7). Neste sentido, os professores, enquanto principais responsáveis pela concretização de muitas medidas de política educativa, têm obrigações acrescidas neste domínio. Como refere Leite (2016) "saber gerir uma turma inevitavelmente heterogénea [...] é uma das dimensões fundamentais do conhecimento profissional docente – e é provavelmente aquela sem a qual as outras dimensões não se chegam sequer a construir" (p.3). A este propósito, num estudo desenvolvido por Maiunga (2021), os participantes defenderam a necessidade de uma "formação intercultural orientada do professor como exigência natural inerente à profissionalização" (p.139) docente. Com o advento da escola pública de massas, a composição discente diversificou-se ainda mais, tal como já havia assinalado Stoer (1994) e Stoer & Cortesão (1999), exigindo, para esta nova realidade educacional, a reinvenção do papel do professor e, consequentemente, a adoção de respostas educativas inclusivas[397], orientadas para a "construção de relações de sociabilidade interculturais e não de escolas-mosaico que potenciam ou confirmam as relações da e na sociedade abrangente", como sublinha Casa-Nova (2018, p.104).

Desta forma, no próximo item, será discutida a interpretação que os entrevistados fazem do conceito de *professor intercultural* e *professor intercultural/inclusivo*.

[396] A este respeito, e referindo-se ao contexto do Reino Unido, Lloyd (2000) assinalou que, "as escolas ainda se baseiam no pressuposto da homogeneidade e da uniformidade" (p. 142). Esta observação evidencia que, mesmo em sistemas educativos com tradição consolidada de políticas inclusivas, persiste a lógica de uma escola pensada para um aluno "padrão", o que contraria a crescente diversidade que caracteriza as sociedades contemporâneas.

[397] No Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 160/18, de 3 de julho, estabelece-se que um dos requisitos para o exercício da docência é a capacidade de "adotar métodos e meios de ensino, bem como mecanismos de diferenciação pedagógica e de flexibilização dos programas de ensino, adequando-os à diversidade de alunos". Esta orientação normativa contrasta com a representação de um professor de perfil monocultural evidenciada nas narrativas dos entrevistados, revelando um desfasamento entre o quadro legal prescrito e as práticas e concepções efectivamente observadas no contexto educativo.

5.3.2.3.2. Professor inter/multicultural e Intercultural-inclusivo

O modelo de *professor inter/multicultural* é percecionado por alguns entrevistados[398] como o oposto do *professor monocultural*, na medida em que se apresenta como aquele que não apenas aceita, mas também reconhece, promove e valoriza a diversidade cultural dos alunos que frequentam a escola. Por essa razão, é considerado o mais adequado ao contexto multicultural analisado[399], caracterizado pela presença de indivíduos provenientes de culturas diferentes[400]. Este é o segundo tipo ideal conceptualizado por Stoer (1994), segundo o qual este professor reconhece e quer conhecer a pluralidade de alunos que tem na sua sala de aula; considera a diversidade uma fonte de enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, sendo fundamental refazer o mapa da identidade cultural e considerar a escola como parte da comunidade local. Na perspectiva dos entrevistados[401], este tipo de professor revela maior interesse em mobilizar estratégias pedagógicas que abranjam o maior número de alunos, tal como se pode observar nas narrativas mais expressivas apresentadas a seguir:

Um professor intercultural aceita ideias, explora, reconhece a diversidade de alunos na turma, não fomenta aulas passivas e é interativo.	(CPMA21)
O professor intercultural é aquele que aceita trabalhar com crianças de diferentes pontos, ser um professor acolhedor e não basta recebê-los nas suas turmas, mas mobilizar metodologias específicas para poder atender a diversidade de alunos da turma.	(CPMB21)
O professor intercultural é aquele que é mais aberto e consegue lidar com indivíduos ou alunos de diferentes culturas, línguas diferentes, turmas heterogéneas.	(CPNA21)
O professor intercultural é aquele que procura ter mais conhecimento, que inova em termos de práticas e técnicas pedagógicas para trabalhar com a diversidade de alunos que existem numa sala de aula.	(PMI21)
O professor intercultural é aquele que diversifica as estratégias pedagógicas tendo em conta a diversidade de alunos que existem na sala de aula.	(PNG21)
O professor intercultural é alguém que, na nossa realidade, consegue trabalhar com a diversidade linguística e não só.	(PNH21)

Nesta lógica, Matos e Permisán (2016) defendem que, face à tendência crescente para o individualismo e a exclusão dos grupos desfavorecidos, a educação intercultural pode constituir um "elemento de luta contra uma escola e sociedade excludentes" (p.1095). Com efeito, a educação intercultural "promove valores como a igualdade, o sentido comunitário, a aceitação e o respeito pelo outro, o respeito aos

[398] PEB, PEC, PMC, PMH e PND.
[399] Como narram os entrevistados PEA e PNF.
[400] A este propósito, o ISCED e CIDE (2016) refere que "tratando-se de uma região com alguma estabilidade militar ao nível do centro e sul durante a guerra civil, a província conheceu um crescimento demográfico gigantesco que contribuiu para a (re)afirmação de um quadro cultural bastante diversificado com várias origens: Ovimbundo, Ngangela, Cokwe, Kwanhama, Ambundo, Bakongo" (p.60). Como se pode verificar trata-se de uma província multicultural do ponto de vista demográfico. Situação que se reflete logicamente na composição discente. Se adicionarmos a estes grupos os Olunhaneka e os Khoi-san, percebe-se que a diversidade cultural se alarga ainda mais. Fazendo-se por isso necessária uma educação intercultural que tenha em conta esta realidade.
[401] CPEA, CPEB, CPMA, CPMB, CPNA, CPNB-3, PEA-2, PEE-2, PEF, PEG, PEH-3, PMA, PMB-2, PMD-2, PME, PMG, PMF-2, PMI, PNA, PNB, PNE, PNC, PNF, PNG e PNH.

direitos humanos ou à solidariedade" (p.1096). Daí que "uma formação baseada nos princípios da educação intercultural é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias que promovam um ambiente aberto à diversidade" (p.1096). Essa formação deve assentar numa "pedagogia que tenha em conta as singularidades resultantes dos processos de socialização familiar e das diferentes formas de apropriação individual da cultura escolar" (Casa-Nova, 2002, p. 137). De igual modo, deve estimular os docentes a "reconhecer a importância das dimensões existenciais, relacionais e efectivas na confrontação com o outro", como refere Perrenoud (1993, p. 180) e a encarar a "diversidade como fonte de riqueza para o processo de ensino/aprendizagem" (Stoer e Cortesão, 1999, p.47). Para além destas competências, estes últimos autores advogam que o professor inter/multicultural deve promover a rentabilização dos saberes e da cultura; tomar em conta a diversidade transformando-a em condição para o fomento do confronto cultural, que procure conhecer "diferenças culturais através do desenvolvimento de dispositivos pedagógicos na base da noção de *cultura como prática social*" (p.47). Contudo, esta valorização deve ser acompanhada da preocupação de evitar o risco do *exotismo da diferença*, do seu isolamento, enfraquecimento ou guetização, como se referiu Cortesão (2006), bem como da tentação de conhecer a diferença para "melhor segregar" como advertiu Rodrigues (2006) ou de um olhar para as diferenças com "estranheza-censura" como designa Casa-Nova (2018).

Desta feita, para além do conceito de professor inter/multicultural, a análise do conteúdo das entrevistas fez emergir o conceito de professor *intercultural-inclusivo*; perspetivado pelos entrevistados[402] como um profissional capaz de trabalhar e fazer chegar o conhecimento não apenas à diversidade cultural de alunos que compõem a turma, mas também de responder adequadamente às necessidades dos alunos com NEE ou com outros condicionalismos. Trata-se, portanto, de um docente que, além de promover práticas pedagógicas inclusivas, possui competências para formar e apoiar metodologicamente outros professores no atendimento adequado aos alunos em condição de deficiência – e não apenas a estes. Neste sentido seguidamente apresentam-se a título exemplificativo algumas falas que corroboram com esta interpretação:

Indivíduo que consegue lidar com todo o tipo de alunos, sobretudo os alunos com deficiência.	(CPEA15)
É capacidade de poder fazer chegar a mensagem/conhecimento ao maior número de alunos na sala de aula.	(CPMB15)
É ser capaz de tocar no âmago de todos alunos com métodos e estratégias diferentes, mas que no final das contas todos percebam aquilo que o professor está a transmitir.	(CPMB15)

[402] CPEA–3, CPEB-2, CPMA, CMPB, CPNA, CPNB-2, PEA-3, PEB, PEC, PEE2, PEF, PEG, PMA-3, PMB, PMC-3, PMD, PME, PMI, PMF, PMG, PMH, PNC e PNE.

Nesta sequência, para além das competências anteriormente referidas, os entrevistados consideram que outro elemento distintivo deste tipo de professor reside nas atitudes e nos valores que sustentam a sua acção pedagógica e orientam a relação que estabelece com a diversidade de alunos que frequentam a escola. A este propósito Mugambi (2017) refere que a "promoção de atitudes positivas na educação é crucial para alargar a participação" (p.96). Essas atitudes e valores manifestam-se, sobretudo, no amor ao próximo, na aceitação do aluno como ser humano e na abertura, paciência e flexibilidade demonstradas face à diversidade existente no contexto escolar, conforme referiram alguns entrevistados[403]. Nesta perspectiva, descrevem-se a seguir algumas narrativas que consideramos particularmente expressivas nesta direção[404].

é ser um professor paciente, acima de tudo reversível.	(PEB15)
é necessário amor para com os alunos.	(PEC15)
É aceitação pelos outros, a maneira como são e respeitar que cada um.	(CPMA15)
É aceitar os desafios, é ir além do que aquilo que dizem os normativos.	(CPMB15)
significa ser uma professora aberta.	(PNA15)
Uma professora [...] que tem amor ao próximo.	(PNB15)

A este propósito, Correia (2008) salienta que o "professor desempenha um papel importante na criação de ambientes educacionais positivos e enriquecedores" (p.96), uma vez que as suas atitudes exercem influência significativa na "inserção harmoniosa dos alunos com NEE na classe regular, dado que, se elas não forem adequadas, os alunos sem NEE rapidamente ficam menos receptivos à aceitação dos colegas com NEE" (p.96).

Assim, conforme se pode observar na perspectiva destes entrevistados, não basta reconhecer e aceitar trabalhar com a diversidade de alunos; torna-se necessário possuir, desenvolver/cultivar e implementar um conjunto de atitudes e valores que se revelam fundamentais neste processo. Noutros termos, é essencial que este adote uma postura do *professor reflexivo*, como defenderam Zeichner (1993), Lloyd (2000) e Mugambi (2017), isto é, a de um profissional que analisa criticamente a sua própria prática e as acções que realiza em contexto de sala de aula – princípio igualmente consagrado na alínea *ll*, do artigo 4.º do *Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância, de Professores do Ensino Primário e de Professores do Ensino Secundário*[405]. Reforça-se, assim, a ideia de que a escolarização dos alunos abrangidos pela educação inclusiva não deve ser apenas perspectivada como um acto de empatia ou afecto, mas acima de tudo como um processo de efectivo reconhecimento e valorização dos outros,

[403] PEA-3, PEB, PEC, PMG, PNA-2 e PNB.
[404] Estas perspetivas são exemplificativas das narrações feitas pelos entrevistados CPEB-2, CPNB-2, CPMB, PED, PEH-2, PMC, PMF, PNE e PND.
[405] Aprovado pelo Decreto Presidencial n.º 273/20 de 21 de outubro. Nesta direção, inscreve-se nesta alínea a necessidade da "valorização de princípios de não discriminação e de inclusão educativa", como valores e atitudes que devem nortear a acção do professor durante o processo de ensino-aprendizagem.

conforme salienta Honneth (2011). Tais objectivos, no entanto, não se concretizam apenas por meio de competências didáctico-pedagógicas do professor, como também referiu Estanqueiro (2010). É indispensável a construção de "uma relação aluno-professor positiva com todos os alunos" (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022, p.10), assim como a necessidade de o professor ser "sensível às necessidades emocionais dos alunos" (p.10) e de procurar "desenvolver estratégias de aprendizagens eficazes, e não apenas o conhecimento de conteúdos disciplinares" (p.11). Com efeito, "sem a disponibilidade dos professores para aceitar crianças com necessidades educativas especiais (NEE) nas suas escolas, a inclusão torna-se inviável" (Mugambi, 2017, p.101).

Importa enfatizar que tal postura não se confunde com atitudes paternalistas perante os alunos com NEE ou com outros condicionalismos, como advertiram Evans et al. (1992 como citado em Rodrigues, 2008, p.99), ou com o "paternalismo de «fazer papinha»", na expressão de Estanqueiro (2010, p. 15). Pelo contrário, trata-se de promover atitudes orientadas para "formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida" (p.15), fomentando a sua autonomia, na medida das suas capacidades e competências desconstruindo, deste modo, a narrativa segundo a qual o paternalismo seria a via mais eficaz para conduzir o processo de escolarização destes alunos. Aliás, o nosso conhecimento de terreno permite-nos afirmar que uma parte significativa desses alunos tende a contestar tais práticas, por as considerar geradoras de uma série de estereótipos, de rótulos e factor de hierarquização na relação com os seus pares.

5.3.2.4. Efeitos dos anos de Serviço e Formação Pedagógica

Nesta subcategoria procurou-se compreender se os anos de serviço docente e a formação pedagógica influenciariam a forma como o professor encara a escolarização dos alunos público-alvo da educação inclusiva. Com base no conteúdo das entrevistas, as interpretações distribuem-se em três grupos: os que consideram que os anos de serviço e a formação pedagógica devem ser tidos em conta no atendimento educativo dos alunos abrangidos pela educação inclusiva; os que entendem tratar-se de uma questão relativa, representando por isso um falso problema; e, por fim os que defendem que tal depende, sobretudo, de um conjunto de valores e atitudes que o professor deve possuir, cultivar e adotar no trabalho com estes alunos.

Dada a especificidade desta dimensão analítica, a discussão recorreu igualmente a alguns dados numéricos, com o intuito de demonstrar que os anos de serviço dos entrevistados, bem como a formação

pedagógica (secundária e superior) não exerceram influência significativa sobre as respostas apresentadas neste domínio, tal como hipoteticamente se previa.

Assim, 10 dos 29 entrevistados que se pronunciaram sobre o tema referiram que a formação pedagógica e o tempo de serviço devem ser considerados no atendimento educativo aos alunos público-alvo da educação inclusiva. Importa salientar que, entre estes, apenas os entrevistados CPEB e PEE têm mais de 45 anos de idade; a maioria possui menos de 43 anos de idade[406], situando-se, em termos de anos de serviço, nos intervalos de 6 a 14 e 15 a 24 anos. Outro dado relevante prende-se com o facto de parte destes ser constituída por professores[407] com menos de 30 anos de idade e menos de 5 anos de serviço. No que se refere à formação académica, cinco possuem o grau acadêmico de licenciatura e cinco o nível de ensino secundário. Nesta direção, apresentam-se, a seguir, as narrativas que ilustram a interpretação adotada por este grupo de entrevistados.

Não quer dizer que um professor recém-ingressado não possa mergulhar nestas práticas inclusivas. Mas tenho a certeza que, quanto mais tempo, melhor irá trabalhar com este segmento de alunos.	(CPEB13)
Considero que a antiguidade acumula o conhecimento e experiência, logo é através da experiência e do hábito que ganhamos habilidades.	(PEE13)
A formação pedagógica/específica faz muito mais diferença do que os anos de serviço.	(PNA13)
A experiência adquirida com o passar dos anos pode fazer alguma diferença.	(PNB13)
Os anos de serviço acabam por tornar o professor muito mais experiente. Igualmente a formação pedagógica.	(PNE13)

Em sentido oposto, alguns entrevistados[408] referem que estes dois factores, designadamente os *anos de serviço* e a *formação académica,* não são determinantes para o atendimento educativo dos alunos que constituem o *público-alvo da educação inclusiva* uma vez que os consideram relativos e, por isso, um falso problema, como se pode verificar nas falas que se apresentam a seguir:

Quanto ao ter formação pedagógica ou não, penso que é um falso problema. É o meu próprio caso, não tenho formação pedagógica, toda a experiência que possuo adquiri no local de trabalho.	(PEH13)
A inclusão escolar só veio mais tarde, então o tempo de serviço pode contar mais para o trabalho com os alunos normais, para estes que vêm como resultado do processo de inclusão, se calhar, tanto o professor novo como o antigo, o processo abrangeu-os ao mesmo tempo.	(PME13)
Acho que chega a ser relativo mesmo, porque há professores que mesmo sendo mais antigos e com formação pedagógica, mas nem por isso seja atento, deixa andar.	(PNG13)
Temos colegas da antigamente que fizeram a 4ª ou 6ª classe do tempo colonial e são excelentes professores; há quem seja doutorado ou licenciado e não tem capacidades para melhor atender estas crianças.	(PNH10)

[406] São os casos dos entrevistados PEC, PEH, PMG, CPNA e PNB.
[407] Como referem os entrevistados PNE, PND e PNA.
[408] Designadamente os entrevistados CPMA, PED, PEF, PEH, PME, PMI, PNE, PNG-2 e PNH-3.

Como se pode verificar, entre as várias razões apresentadas, a relatividade anteriormente mencionada é justificada pelo facto de a reforma da *educação inclusiva* ser considerada recente no sistema educativo angolano, tendo abrangido – no mesmo período – professores que se encontram no início, no meio ou em fase final de carreira. Noutros termos, trata-se de uma reforma que envolve "diferentes gerações de professores com diferentes disposições" (Ball et al., 2016) em relação a este processo. Nesta perspectiva, os entrevistados consideram que esta situação coloca, em termos de mobilização de respostas pedagógicas adequadas face à *educação inclusiva* professores de diferentes gerações em condições relativamente semelhantes. Sobre o assunto, Huberman (1992), reconhecendo que tal não ocorre com todos os professores nem em todos os contextos e situações, sugere que estes atravessam várias fases ao longo da carreira. Assim, entre 1 e 3 anos de exercício vivem a fase de "*entrada, tateamento*", de 4 a 6 anos a fase de *"estabilização, consolidação de repertório pedagógico*", de 7 a 25 anos, pode observar-se a transição entre as fases de "*diversificação e ativismo*" e "*questionamento*"; de 25 a 35 anos, experienciam a passagem da "*serenidade, distanciamento afectivo*" para "*conservantismo*"; e, finalmente, de 35 a 40 vivenciam a fase de "*desinvestimento*" que pode ser serena ou amarga. Visto desta perspectiva, a maioria dos entrevistados situa-se entre as fases de *entrada, tateamento, estabilização, consolidação de repertório pedagógico, diversificação e ativismo*, ou ainda *questionamento*, exceptuando três docentes que, nesta lógica, se encontram na fase designada por este autor de *serenidade e distanciamento afectivo* em transição para o *conservantismo*.

Em síntese, trata-se de professores que se encontram em diferentes fases das suas carreiras; condição que, em princípio, influenciaria a forma como perspetivam a reforma da *educação inclusiva* em Angola, particularmente no que respeita aos dois aspectos analisados nesta subcategoria.

Nesta senda, os entrevistados[409] referem que o posicionamento do professor face ao processo de atendimento educativo dos alunos que constituem o *público-alvo da educação inclusiva* depende de um conjunto de valores e atitude que o docente deve possuir, cultivar e adoptar, (uma espécie de 'consciência da profissão', na expressão de Gonçalves, 1992). Entre esses valores destacam-se o desempenho, o interesse, a dedicação, o envolvimento pessoal, a apropriação dos normativos, as metodologias que (des)mobiliza, o comprometimento, a força de vontade e o amor, visto que, "cada professor é um professor", como por exemplo refere o entrevistado PEA13.

[409] Designadamente os entrevistados CPEA-3, CPMA-4, CPMB-6, CPNB-2, PEA-2, PEB-3, PEE, PEF, PEG-3, PEH, PMB, PMC-2, PME-3, PMF-2, PMG-2, PMH-3, PMI, PNC, PND-3 e PNF-3.

Esta perspectiva vai ao encontro da interpretação que alguns professores fazem acerca do modelo de professor que designamos de *intercultural-inclusivo*, descrito na subcategoria anterior, levando-nos a concluir que, na perspectiva destes entrevistados, para além dos *anos de serviço* e da *formação pedagógica*, são os valores e atitudes positivas do professor que podem fazer diferença neste processo. Em outras palavras, professores conscientes de que não basta a instrução e que não devem preocupar-se apenas com os resultados académicos e as competências técnicas dos alunos, compreendem igualmente a importância de investir na *formação integral do ser humano* (Estanqueiro, 2010), desiderato mais facilmente alcançável mediante valores e atitudes específicas.

Em síntese, e tal como referido no início desta subcategoria, ficou evidenciado que os *anos de serviço* dos entrevistados (fases da carreira profissional), a *faixa etária* e a *formação pedagógica* (secundária e superior) que possuem não exerceram influência significativa sobre as respostas apresentadas a respeito destes dois factores, conclusão a que também chegou Huberman (1992) relativamente ao factor idade. Conclui-se igualmente que, face ao processo de atendimento educativo dos alunos que constituem o *público-alvo da educação inclusiva*, uma parte considerável dos entrevistados considera estes factores como relativos e, por essa lógica, dependentes de um conjunto de *valores e atitudes* que o professor deve possuir, cultivar e adotar. Esta situação faz emergir a discussão, frequentemente presente no senso comum, em torno da necessidade ou não de possuir "vocação" para o exercício da docência[410]. Gonçalves (1992) problematiza esta questão ao afirmar que "o problema da vocação não é linear, nem a carreira docente se pode ater, apenas, às vocações individuais" (p.162), sublinhando que ser professor resulta de um *processo de construção permanente*. Tal entendimento reforça a relevância da *formação contínua,* adequada às exigências da profissão, uma vez que, determinadas *competências, conhecimentos, hábitos, valores e atitudes* docentes são desenvolvidas e consolidadas ao longo da prática profissional, como também defendeu Moita (1992), Zeichner (1993), Enguita (2008)[411]. Assim, o exercício da docência requer *vontade, interesse, dedicação, formação superior e entrega/envolvimento pessoal*, aspectos igualmente referidos pelos entrevistados, configurando-se, portanto, como um processo de *autoconstrução e de hétero-construção profissional* e humana.

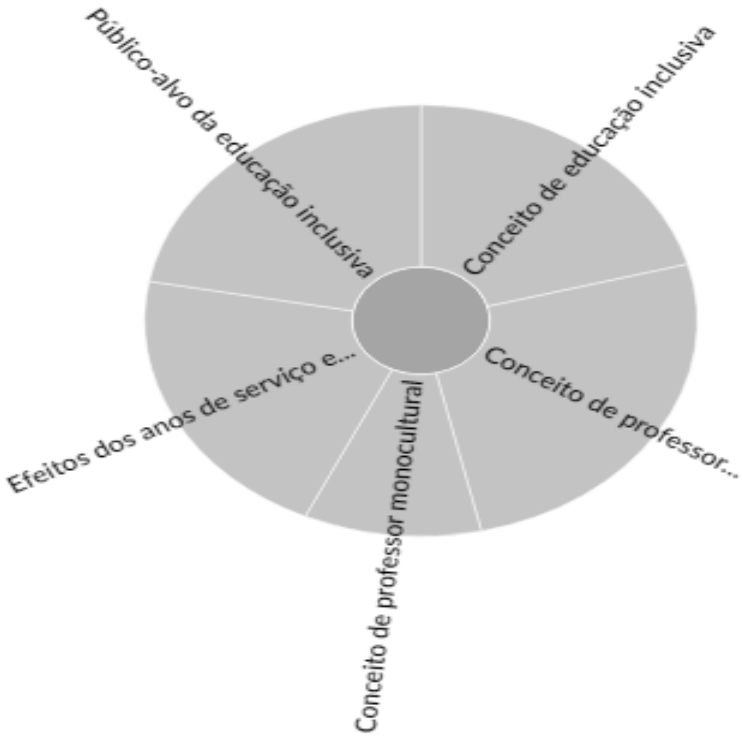
[410] Sobre o assunto Nóvoa (1992) referiu que "é preciso contrariar a lógica de uma *passagem pelo ensino*, à espera de encontrar uma coisa melhor [...] Até porque esta espera eterniza-se muitas vezes, mantendo no ensino professores a contragosto" (p.25); com efeitos contraproducentes que esta permanência pode originar no exercício da profissão e, logicamente nas aprendizagens dos alunos.

[411] A este respeito este autor argumenta que, "a qualidade da docência depende, em grande parte, da vontade do professor, vontade que depende da sua [...] motivação, etc" (p.101). Mais adiante refere que a autonomia do professor "só pode funcionar associada a duas situações: por um lado, a um elevado nível de consciência profissional ou, se se preferir, a uma cultura profissional que instrua adequadamente para os mecanismos da profissão assegurando que interiorizam suficientemente as normas de comportamento e de rendimento que lhes são específicas; por outro lado, a mecanismos de controlo interno e externo adequados para dissuadir os que não cumprem estas normas" (p.101).

Porém, infere-se que a relatividade manifestada por alguns entrevistados acerca dos efeitos da formação no atendimento educativo aos alunos que constituem o *público-alvo da educação inclusiva* diz respeito à *formação pedagógica geral* e não à *formação especializada* (nomeadamente *intercultural e intercultural-inclusiva*). Com efeito, na subcategoria relativa a *forma de implementação* da política em análise, ficou evidenciado que um dos principais entraves à concretização desta reforma têm sido a escassez de professores com formação especializada. Este posicionamento é igualmente reiterado pelos entrevistados nas subcategorias que abordam as *condições humanas*, a *formação de professores* e a existência de *professor de apoio com formação específica*, temas que serão discutidos nas duas categorias seguintes.

Após a discussão da presente categoria e considerando as unidades de registo que lhe deram origem, foi igualmente gerado, com recurso ao software NVivo15, o gráfico abaixo, no qual se evidencia que, exceptuando a subcategoria relativa ao conceito de *professor monocultural*, a generalidade das subcategorias despertou grande interesse entre os entrevistados – facto que demonstra a importância atribuída por estes à temática em análise.

Gráfico 4: *Percepções sobre educação inclusiva*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo15

5.3.3. Desafios da Implementação da Educação Inclusiva

Nesta categoria, a discussão centra-se na interpretação que os entrevistados fazem acerca das *condições humanas e materiais existentes* para a implementação da *educação inclusiva*. Analisa-se igualmente o significado atribuído ao *número de alunos por turma* neste processo, bem como a percepção dos participantes sobre a *presença de alunos com NEE na escola* (com ênfase para a relação entre alunos e, para a relação professores-alunos). A discussão abrange ainda a forma como os entrevistados encaram o *acesso*, a *participação* e o *sucesso* destes alunos, as *estratégias e práticas pedagógicas* que implementam, *o posicionamento dos pais e encarregados de educação* face ao processo e, finalmente *o posicionamento dos gestores escolares* relativamente à transformação do sistema educativo angolano num sistema verdadeiramente inclusivo.

5.3.3.1. Condições Humanas

Relativamente a esta subcategoria as narrativas dos entrevistados dividem-se entre quatro posições distintas: aqueles que consideram que as *condições humanas* não estão garantidas devido à falta de professores com *formação específica*; os que afirmam não se encontrarem em condições de trabalhar com alunos com NEE, não por falta de vontade, mas por ausência de preparação adequada; os que recorrem ao *autodidatismo* como estratégia de superação das suas limitações formativas; e, por fim, os que reconhecem que não obstante algumas insuficiências, na organização escolar onde trabalham existem condições humanas mínimas para responder às exigências da *educação inclusiva*.

Assim, entre os entrevistados que consideraram que ainda se verifica falta de professores[412], o entrevistado CPEA9, a título de exemplo, argumenta que, em termos de *condições humanas,* "ainda não estamos no bom caminho, parece que invertemos o quadro", acrescentando que "não basta falar de inclusão escolar, se não existem pessoas que possam dar resposta a estas situações", como também argumentou o entrevistado CPMA24. Esses pontos de vista convergem com a interpretação feita por uma parte considerável dos entrevistados acerca do processo de implementação da política, segundo a qual não adianta "fazer inclusão por fazer", dada a inexistência de condições adequadas, sobretudo de natureza humana. Trata-se, aliás, de uma preocupação amplamente partilhada por diversos actores (nacionais e internacionais), como já se referiu em secções anteriores desta investigação.

[412] Designadamente os entrevistados CPEA, CPEB, CPMA, PME e PND-7.

Desta feita, os entrevistados[413] referem que os professores não sabem lidar com este tipo de alunos, não por falta de vontade, mas por ausência de *formação específica* para o efeito. Em outras palavras afirmam que não foram devidamente preparados e, consequentemente, não dispõem de *competências metodológicas especializadas* para o fazer - sobretudo competências relacionadas com o domínio da *Língua Gestual Angolana* (LGA), do *Sistema Braille*, das *línguas nacionais* e de outras estratégias afins. Referem-se igualmente que, por maior que seja a vontade dos docentes, esta não tem sido suficiente para ultrapassar os desafios que se colocam durante o processo de escolarização dos alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva*. Outrossim, consideram que a falta destas competências torna o processo de ensino-aprendizagem destes alunos mais difícil e complexo, como se pode observar nas falas que se apresentam a seguir:

Encontramos escolas onde os professores não sabem trabalhar com este tipo de alunos.	(CPEA9)
Maior parte dos professores olha mais para o cumprimento de programas e não para aquisição de aprendizagens por parte de todos alunos.	(CPEA11)
Em algumas escolas não se pratica a educação inclusiva, muitas das vezes não que as pessoas não queiram fazer, mas porque não têm como fazer.	(CPEB5)
Existe vontade por parte dos professores para abraçar o processo de educação inclusiva, mas não sabem como fazer e, sem perceber, eles acabam por praticar a exclusão pensando que estão a fazer a inclusão.	(CPEB22)
Eu gosto de trabalhar com crianças com determinados condicionalismos; mas a minha boa vontade não é suficiente para poder formar uma criança de modos a que seja autónoma e independente na sociedade.	(CPMB24)
Não basta aceitarmos a criança na sala de aula; para colocar uma criança ou para fazer parte da inclusão [...] não pode simplesmente receber ele, sem saber como deve trabalhar com ela.	(PMA3)
A nossa formação apesar de ser de professores é virada para o trabalho com alunos normais e, não com os alunos especiais; só estamos a emendar.	(PMD15)
Eu posso aceitar por causa da política, e não pôr em prática na sua totalidade, só aceitei porque a política diz que tem de ser assim, mas eu não estou preparada para trabalhar com aquela criança.	(PME3)
A professora do gabinete de apoio psicopedagógico fez psicologia, mas não é virada para atender estes alunos.	(PME9)
Temos uma menina que é muda, não fala, mas a professora é uma professora normal e não tem também conhecimento para isto.	(PMF11)
No terreno nós é que temos de implementar sem experiência ou a prática de quem tenha experiência.	(PNH6)
Alguns professores com os quais interajo, não só desta escola, dizem que têm alunos nestas condições nas suas turmas, mas que não sabem como trabalhar com eles.	(SPM5)

A este propósito, Kant defendeu que o homem é o que a educação faz dele (Kant, 1983). Nesta perspectiva, a sua educação "não pode ser levianamente empreendida nem deixada à improvisação"

[413] CG, CPEA-3, CPEB-5, CPMA-3, CPMB-3, CPNA, CPNB, DGE, DGME-4, PEA-3, PEC, PED, PEG-5, PEH-2, PMA-3, PMC, PME-3, PMD-8, PMF-9, PMG-2, PNA-4, PNB-3, PNC, PND-2, PNE-2, PNH-2 e SPM-3.

desinformada, como advertiu Veiga (1975). Deste modo considera-se que a construção de um empreendimento desta natureza depende da criação de um conjunto de condições, entre as quais as *condições humanas* se afiguram como determinantes, na medida em que os professores constituem *actores indispensáveis* neste processo, tal como tem sido reiteradamente enfatizado ao longo desta investigação.

Nesta perspectiva, alguns entrevistados[414], que fazem parte da hierarquia da organização escolar, criticam o posicionamento de determinados professores, considerando-os pouco motivados na busca de conhecimentos que possam ser implementados em acções concertadas, desinteressados ou mesmo irresponsáveis, e revelando fraca capacidade de apreensão dos instrumentos orientadores. A este respeito, o entrevistado PMA referiu que, por vezes, são as pessoas formadas no ramo de conhecimento específico (com formação média e superior em magistério primário, secundário e nas áreas de pedagogia, psicologia e outras ciências de Educação) que menos interesse revelam em trabalhar com estes alunos.

Esta última interpretação, se por um lado nos remete para a problemática, frequentemente abordada no senso comum, acerca da necessidade ou não de *vocação* no exercício da função docente, por outro lado suscita o debate sobre as motivações que orientam a escolha da profissão. De facto, seria expectável que indivíduos formados nestes domínios adotassem um posicionamento diferenciado face ao processo educativo, o que deixa em aberto o debate sobre se a formação inicial destes professores terá sido motivada pelo gosto da lecionação ou por questões meramente económicas, como discutiu Gonçalves (1992) no estudo que realizou. Além disso, tal constatação evidencia que a formação inicial dos docentes nem sempre os habilita de esquemas cognitivos e práticos capazes de mobilizar as competências adquiridas para situações concretas, como também assinala Perrenoud (1993). É por esta razão que este autor enfatiza que as competências adquiridas durante a formação inicial só [se] tornam relevantes se o professor saber mobilizá-las na acção e combiná-las com saberes intuitivos[415].

Tal como referido na categoria anterior, Moita (1992) considera que a carreira de um professor pode constituir-se num *processo de construção de si próprio*. Neste sentido, alguns entrevistados[416] afirmam

[414] Designadamente os entrevistados CG-2, CPEB e CPNA.

[415] A este propósito, este autor faz as seguintes interrogações: "Para que serve saber tudo da psicologia da criança se, em situação, não se mobiliza esse conhecimento para tomar decisões, seja para compreender as origens e os efeitos de uma ação compulsiva ou de um súbito bloqueio? Para que serve uma cultura sociológica ou antropológica se ela não ajuda a fazer face às diferenças e aos conflitos culturais no dia a dia? Para que serve uma familiaridade com as teorias da aprendizagem se ela não ajuda a identificar e a combater as dificuldades de alunos específicos? Para que se serve uma erudição em didática se nela raramente se baseia a atividade quotidiana de transposição e de planificação? Na sequência destas interrogações o autor refere que "a experiência pessoal, a partilha de uma cultura profissional, a conversa quotidiana com os colegas são, tanto quanto a formação teórica, modos de construir representações" (p.179).

[416] Designadamente os entrevistados CPNA, CPNB, PEA, PEH, PMC, PME, PMG-2, PNE e PNH-2.

que procuram dar respostas pedagógicas aos alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva* recorrendo às *habilidades que possuem*, muitas delas adquiridas através do esforço pessoal e um certo *autodidatismo*[417]. Para tal, recorrem à leitura de livros sobre pedagogia, ao acompanhamento de programas televisivos que abordam o tema e à realização de investigações pessoais na internet, como se pode observar nas falas que se apresentam a seguir:

Nós temos passado por muitas situações de necessidades educativas especiais. Nós por vezes temos de investigar a natureza dos problemas dos nossos alunos.	(CPNA17)
Há um certo interesse por parte dos professores, e eles têm mesmo feito um certo esforço.	(CPNB19)
Estou sempre a ler livros de pedagogia, tem me ajudado [...] a saber administrar as minhas aulas.	(PMG13)
Nós próprios, o que estamos a dar nos nossos alunos com necessidades educativas especiais estamos a aprender na televisão, nas redes sociais.	(PNH5)

Com base ao anteriormente descrito, em sentido oposto, alguns entrevistados[418] referem que, não obstante certas insuficiências, em termos de *condições humanas* existem profissionais, desde técnicos médios, licenciados, mestres e doutores que possuem algumas competências e habilidades essenciais para responder, ainda que parcialmente, às necessidades dos alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva*. Nesta direção, consideram ainda que os professores formados nas *Escolas de Magistério Primário e Secundário* e no *ISCED/Huíla* se têm notabilizado pelo domínio destas matérias. Outrossim, a existência dos *Gabinetes de Apoio Psicopedagógico* é perspectivada pelos entrevistados como um serviço que tem desempenhado papel preponderante neste domínio, como se pode observar nas narrativas que se apresentam a seguir.

Em termos de recursos humanos, realmente cá na escola há muitos profissionais, sendo diplomados ou não.	(CPEB9)
Temos professores técnicos médios, professores licenciados, professores com o grau de mestres e outros a frequentar o grau do doutoramento.	(DGE11)
Com a criação do gabinete onde colocamos alguns técnicos, principalmente formados na área de pedagogia e também na área de psicologia, temos tido um vínculo estreito com os técnicos do Gabinete Provincial de Educação e também da Direção Municipal de Educação.	(DGM8)
Em termos de condições humanas, penso que temos primado por elas.	(DGN11)
Uma vez que na nossa escola todo o professor está a se formar, então também nos ajuda um pouco.	(PME19)
Em termos de condições humanas, a escola está de parabéns porque a maior parte dos professores formaram-se em escolas de formação de professores.	(PND9)
Quanto as condições humanas, considero que os professores têm uma certa preparação para trabalhar com este tipo de alunos.	(PNF9)

[417] Trata-se, nas palavras de Perrenoud (1993), de uma forma de "tomar a cargo a sua própria formação contínua" (p. 185), entendida como um processo livremente assumido que, segundo o autor, "facilita a inovação" (p. 187).

[418] Designadamente os entrevistados CPEB, CPNA, CPNB-3, DGE-2, DGM-6, DGN-2, PMA-2, PME-2, PMD, PMF, PEA, PEB, PEC, PMB, PEH, PMF-7, PND-2, PNH, PNG, PNF, SPE e SPM.

há professores que vêm das escolas de magistério primário, do ISCED Huíla, professores que têm noção de alguma coisa, mas não dão na totalidade.	(PNH3)
Há professores também que têm uma maior abertura no que toca a aquisição de conhecimentos sobre a LGA, em como trabalhar com alunos com deficiência intelectual.	(SPE9)

Se nos ativermos a alguns destes extractos, torna-se evidente a existência de diferenças nas perspectiva dos entrevistados acerca do *perfil de saída* na formação inicial, uma vez que, alguns a consideram insuficiente para habilitar o professor a trabalhar com os alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva*. A este propósito, Tomás (2020) refere que o "curso de formação de professores em Angola contempla a componente para o desenvolvimento de saberes no âmbito de educação inclusiva, mas não se considera suficiente para preparar o professor no sentido de atender a diversidade" (p.219)[419]. Em parte, esta situação justifica-se porque as "carências formativas se localizam também na esfera dos formadores", como anteriormente observaram Lustosa e Luciano (2011, p.8).

Sobre o assunto, Perrenoud (1993) já havia salientado que parte dos formadores universitários que contribuem para a formação de futuros professores fazem-no sem possuírem "qualquer outra experiência da sala de aula a não ser o seu passado como alunos" (p.147). Mais adiante, o autor argumenta que os poucos anos de formação inicial não são suficientes para "desenvolver todos os domínios exigidos a um verdadeiro profissional" (p.148). Neste perspectiva, *os seminários de capacitação* e as *reuniões pedagógicas* (actualmente realizadas nas denominadas Zonas de Influência Pedagógicas – ZIPs[420]), foram referidos por alguns entrevistados[421] como os principais espaços de reflexão no quotidiano docente[422] e de aquisição de conhecimentos mínimos sobre a matéria, bem como de *interajuda* entre professores, como se pode confirmar nos extratos que se apresentam a seguir.

Temos também alguns professores que têm alguma formação adquirida através dos seminários de capacitação que nos têm valido muito neste processo de inclusão escolar.	(DGE8)
A partir do momento que recebem formações têm posto em prática com alguns resultados positivos no processo de ensino-aprendizagem.	(DGE12)
Em termos de recursos humanos tem havido capacitações metodológicas dos professores para que possam trabalhar com os alunos com deficiência visual e auditiva.	(PEE9)
Tem havido pessoas para nos ajudar a trabalhar com estes alunos, se bem que não tem sido sempre, alegando tempo.	(PMA11)
Participei em alguns seminários de capacitação em que falámos de educação inclusiva.	(PNG6)

[419] Relativamente a este aspecto, Mugambi (2017) assinala que, no Quénia, "existe actualmente muito pouco tempo dedicado, nos programas iniciais de formação de professores, à questão da inclusão e das necessidades especiais de apoio" (p. 103). O autor acrescenta ainda que, "em algumas universidades que oferecem formação de professores, a educação especial é disponibilizada apenas como disciplina optativa" (p. 103). Esta realidade permite concluir que as fragilidades ao nível da formação inicial de professores para a educação inclusiva não constituem uma problemática exclusiva de Angola, configurando antes um desafio transversal a outros contextos africanos.

[420] À luz do Decreto Presidencial nº162/23 de 1 de agosto, artigo 5.º, alínea g) "ZIP - é o órgão de apoio metodológico que congrega um conjunto de escolas próximas umas das outras, a partir de uma referência denominada Escola Sede ou Centro de Recursos".

[421] Designadamente os entrevistados CPMB, DGE-3, DGM-2, PEE, PEF, PMA-3, PMG, PND, PNG-2, PNF e SPM-3.

[422] A este propósito Zeichner (1993) refere que, "quando pensamos no nosso quotidiano, também estamos continuamente a criar saber" (p.21).

De forma direita ou indireta, nos têm passado este tipo de conhecimentos, de como atender alunos com características diferentes na sala de aulas.	(PND19)
Os seminários e formações que temos participado, ou a que os nossos professores têm se beneficiado, têm ajudado a melhorar a nossa capacidade de resposta.	(SPM18)

Como se pode verificar, *os seminários de capacitação* e as *reuniões pedagógicas* apresentam-se como alternativas indispensáveis para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, com vista a implementação da *educação inclusiva* nos contextos pesquisados.

Sobre o assunto, Gonçalves (1992) no estudo que realizou, concluiu que a *formação contínua* deve ser organizada de modo a "responder às necessidades reais dos professores [...] promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores" (p.168). Relativamente à formação inicial, o autor defende que esta "deverá ser repensada; no sentido [de] que o futuro professor construa uma relação dialéctica com o meio que [...] condiciona o fluir da sua carreira" (p.168), tal como também se referiram Silva (2008), Correia (2008) e Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). Nesta linha, sugere-se também a adoção de "uma formação inicial não categorizada" conforme se inscreve na *Declaração de Salamanca* (1994, ponto 46), que integre os princípios do *desenho universal das aprendizagens*, como referem Nunes e Madureira (2015, p.139). Tal abordagem visa munir os professores de habilidades que lhes permitam realizar o seu trabalho de forma mais eficiente em contextos inclusivos. Visto sob esta perspectiva, e tendo em conta algumas das falas dos entrevistados, conclui-se que a *formação inicial* no âmbito da *educação inclusiva* deve ser sobretudo repensada e restruturada como um todo, sendo periodicamente recontextualizada, como também advogam Nóvoa (1992), Sacristán (1992) e Perrenoud (1993), para que sirva de fundamento no exercício da docência e de base às *formações contínuas subsequentes* que o professor venha a frequentar ao longo da carreira, configurando-se, assim, como o verdadeiro *início da formação contínua*, na expressão do último autor citado.

Face ao exposto e considerando os aspectos mais referenciados, conclui-se que, em termos de *condições humanas,* os entrevistados as consideram insuficientes para responder aos desafios que se colocam à *educação inclusiva*. Nesta direção alguns participantes advogam que *o esforço pessoal* e o *autodidatismo* podem constituir-se como saídas ideias para suprir a inexistência das condições humanas adequadas. A este propósito, importa destacar que "existem fortes indícios de que os professores são abertos a mudanças e ávidos por aprender e se desenvolver nas suas carreiras; ao mesmo tempo, que precisam de tempo e espaço para tomar mais iniciativas de trabalhar com colegas", como se faz referência no texto da Declaração de Incheon, 2015. Nesta senda, a interpretação de alguns dos entrevistados leva-

nos a concluir que, contrariamente à *formação inicial*, os *seminários de capacitação* e as *reuniões pedagógicas* representam alternativas indispensáveis para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, com vista a implementação da *educação inclusiva* nos contextos pesquisados. Esta realidade evidência a necessidade de "proporcionar aos docentes em serviço oportunidades de desenvolvimento de competências profissionais, predominantemente centradas na melhoria das práticas de ensino na sala de aula", conforme preconiza o *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*[423]. Tal orientação parece estar a surtir algum efeito neste domínio, uma vez que "discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão", como salienta Zeichner (1993, pp.21-22).

5.3.3.2. Materiais Didáticos Específicos e Infraestruturas escolares

Na sequência da discussão da presente categoria, apresenta-se a interpretação que os entrevistados fazem acerca dos *materiais didáticos específicos* e das *infraestruturas escolares* disponíveis para a implementação da *educação inclusiva* nos seus contextos e nos quais nos baseamos para a construção da categoria.

As narrativas recolhidas permitiram dividir as interpretações dos entrevistados em dois grupos principais: aqueles que afirmam categoricamente não existirem meios didáticos específicos nas organizações escolares em que trabalham; aqueles que, embora reconheçam a sua existência, consideram-nos insignificantes, poucos significativos e incapazes de responder de forma adequada às necessidades dos alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva*. A discussão termina com a análise das percepções dos entrevistados relativamente à existência ou inexistência de infraestruturas escolares para este propósito.

Nesta ordem de ideias, alguns entrevistados[424] afirmam que "muitas das escolas não reúnem condições em termos materiais", como referiu o entrevistado DGE5[425], enquanto outros sublinham que "a escassez é quase de tudo", como observou o entrevistado PEC9. Assim, para além destas narrativas, considera-se pertinente apresentar outras que reforçam esta interpretação:

[423] Programa aprovado pelo Decreto Presidencial n°205/18 de 3 de setembro.
[424] Designadamente os entrevistados CPEB-2, CPNB, DGE-3, DGM, PEC-9, PMA, PMB, PMC, PMD, PME, PMH, PMF-2, PNB, PNG, PNH-3 e SPM.
[425] É importante sublinhar a relevância do ponto de vista deste entrevistado, uma vez que, pela função que exerce, detém um conhecimento aprofundado da realidade que descreve, representando, assim, uma realidade que poderá verificar-se em muitas escolas circunvizinhas.

Em relação aos recursos materiais as carências são de todo o tipo, desde material básico, como o próprio papel, e entendo que ainda há pouca comercialização de material específico nas livrarias.	(CPEB9)
A ausência de materiais específicos para estas escolas inclusivas faz com que a inclusão escolar seja débil, porque não há o essencial para que o aluno progrida.	(DGE5)
Existem escolas que, teoricamente são consideradas inclusivas, mas não existem nelas materiais adequados para que se possa responder os desafios da inclusão.	(DGE26)
Optou-se por criar escolas inclusivas, as escolas públicas terão que necessariamente ser escolas inclusivas sem, no entanto, criar condições.	(DGM11)
Materiais não temos, porque para um aluno que não vê bem no quadro, a única solução que fazemos é recomendar o encarregado que façam lá uma consulta das vistas.	(PMA9)
Nós não temos materiais e somos obrigados a improvisar.	(PMF9)
Estamos mal, sobretudo em termos de condições materiais.	(PNH9)

Como se pode verificar, a *escassez de materiais específicos* estende-se também ao material básico que uma organização escolar desta natureza deveria possuir, como é o caso do papel utilizado para a *escrita braille*. Importa salientar que quase a totalidade dos professores que participaram do estudo de Tomás (2020) "considera que existe falta de recursos materiais e humanos especializados para educar alunos com deficiência em contextos inclusivos" (p.216). Esta realidade, já descrita no relatório do INEE/MED, 2010 (Lustosa & Luciano, 2011) e reiterada no *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente*[426]; evidencia tratar-se de um problema persistente neste domínio. Visto sob esta perspectiva, sendo o papel para a escrita em braille um recurso elementar do processo de aprendizagem-ensino dos alunos que dele necessitam, conclui-se que a afirmação do entrevistado PMF9 tem razão de ser, na medida em que os professores têm sido frequentemente constrangidos a procurar alternativas (improvisando[427] em alguns momentos) para que os alunos possam aceder ao conhecimento. Outrossim, a última fala nesta ordem reforça as narrativas recorrentes apresentadas na subcategoria relativa à *forma de implementação da política*, onde o entrevistado CPEB5 chegou a caracterizar o processo como se tivesse ocorrido uma inversão na ordem de prioridades no que respeita à criação e alocação de recursos. Tal situação revela uma clara falta de "sensibilidade social que permita atender aos que, pelas mais diversas razões, exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obterem sucesso educativo a que têm direito", como defende Barroso (2005, p.746).

[426] A este respeito, inscreve-se no ponto 30 do Decreto Presidencial n°205/18 de 3 de setembro, a necessidade de "proporcionar outras condições de trabalho atrativas no que se refere, por exemplo, [a] materiais pedagógicos.

[427] A este propósito, Freitas (2006) aconselha para a necessidade de nortear a "atuação improvisada de conhecimentos essenciais à competência"; subentendendo assim, que a improvisação deve ser teórica e empiricamente informada/regulada e não aleatória, isto é, que não parta "*ex nihilo*" como defendeu Perrenoud (1993). Este autor, fazendo uma analogia com o campo jurídico refere que este processo de improvisação deve obedecer à lógica do que ocorre com as normas de jurisprudência, que não caiem do céu, mas derivam de "leis em vigor ou da jurisprudência consagrada, por combinação e especificação" (p.39).

Tal como anteriormente foi referido, alguns entrevistados[428] consideram que os meios didácticos existentes são *insignificantes*, deixam muito a desejar e não respondem aos desafios inerentes do atendimento dos alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva*. Assim, apresentam-se de seguida alguns extratos mais expressivos que ilustram esta interpretação:

As condições materiais disponíveis são em quantidade insuficiente.	(CG11)
Quanto aos materiais didáticos também estamos muito distantes.	(CPMB9)
A disposição dos materiais deixa muito a desejar.	(PEB9)
As condições materiais que temos não dão resposta a demanda dos alunos com deficiência.	(PEC9)
As condições materiais não temos, trabalhamos quase sem material nenhum.	(PEG9)
Os materiais são muito escassos, quase que não temos; sobretudo para trabalhar com [alunos que apresentam] deficiência visual (como máquinas, pautas, computadores, etc.).	(PEF9)
Em termos de condições materiais estão muito precárias.	(PEH9)
A gente trabalha com o que pode, com o que temos à nossa disposição, as vezes até inventamos.	(PMG9)
Em termos de condições materiais também é muito difícil, praticamente não temos material nenhum.	(PMI9)

À semelhança de outras subcategorias anteriormente discutidas, a composição dos entrevistados que se pronunciaram sobre este assunto é bastante representativa e significativa na medida em que abrange todos *estratos de sujeitos-atores* que participaram do estudo. Nesta direção, conclui-se que esta interpretação é também partilhada pela maioria destes participantes, desde gestores escolares, subdiretores, coordenadores dos GAP's até aos professores das três organizações escolares que constituem os casos da presente investigação.

Nesta perspectiva, e em sentido oposto alguns entrevistados[429], embora reconheçam a escassez de salas de aulas, narram que nas organizações escolares onde trabalham existem algumas *condições materiais*, como *máquinas braille*, alguns *computadores* (ainda que não falantes), *reguletes, punções, pautas* e outros materiais afins. A este respeito, o entrevistado PMF7, por exemplo, refere que existem salas "bem apetrechadas". Porém, nesta perspectiva, parte considerável dos entrevistados[430] fazem uma leitura diferente das condições materiais, com particular ênfase às *infraestruturas escolares*. Segundo estes, na generalidade das organizações escolares onde trabalham não existem estruturas físicas adequadas e condignas para garantir uma boa implementação da educação inclusiva, tal como se pode observar nas narrativas apresentadas a seguir:

A maioria das escolas apresentam inúmeras barreiras físicas ou arquitetónicas.	(CG11)

[428] Designadamente os entrevistados CG, CPEA, CPEB, CPMA, CPMB, CPNA, CPNB, PEA, PEB, PEC, PED, PEE, PEF, PEG, PEH-2, PMB, PMC, PME, PMG-2, PMI e PNF.
[429] Designadamente os entrevistados DGE, PEB, PEE, PND-9 e PMF.
[430] Designadamente os entrevistados CG, CPMA, CPMB, DGE-2, PEA, PEG-2, PEE, PME, PMH, PND, PNE-2, PNH, SPE-3 e SPM-2.

As rampas, vamos dizer que temos, mas nos quartos de banho, como estamos?	(CPMB22)
Às vezes os alunos têm de ir buscar carteiras noutras salas e, às vezes noutra turma decorrem aulas.	(PEE20)
Estamos aqui nesta escola, mas ainda não temos uma estrutura própria de escola.	(PEG3)
Há ainda escola que possuem dois andares ou mais e, que ainda não têm condições para que um aluno que anda de cadeira de rodas possa se locomover normalmente como os outros.	(PMH22)
Outras são as barreiras arquitetónicas de muitas das nossas instituições que fazem com que este processo de inclusão tenha sobressaltos.	(SPE5)
Há muitas instituições que não tem rampas, os wc não são adequados para os cadeirantes.	(SPE5)

Das narrativas anteriores fica evidente que um número considerável dos entrevistados considera que as *infraestruturas escolares* são antigas e carecem de remodelação, uma vez que apresentam fissuras, não dispõem de *rampas de acesso* para pessoas com mobilidade reduzida e as casas de banho não estão equipadas para que indivíduos com certos condicionalismos possam utilizá-las sem constrangimentos. Verifica-se ainda a existência de *salas de aula* sem carteiras, constrangendo os alunos a recorrer a outras salas de aulas, noutros casos a trazer cadeiras de casa ou, em situações mais precárias, a sentarem-se em condições inadequadas, como em troncos de árvores, pedaços de tijolo, pedras ou blocos de cimento destinados à construção. Nesta perspectiva, dois entrevistados chegaram a afirmar que,

Ainda temos alunos a estudar ao ar livre (sob a copa de árvores) e alguns alunos com necessidades educativas especiais estudam nestas turmas.	(PND9)
Podemos ter formação pedagógica, mas com estas condições não é possível, daqui a pouco se houvesse uma grande ventania ninguém conseguiria escrever, principalmente aqueles que estudam ao ar livre.	(PNH20)

Destas perspetivas fica evidenciado que, em pelo menos uma das três organizações escolares analisadas, a situação das *infraestruturas* continua a revelar-se preocupante, na medida em que, volvidos mais de 20 anos do término da guerra civil, ainda existem muitas *batalhas por vencer*, como é a realidade de alunos que frequentam aulas ao ar livre, sob a copa de árvores ou em salas improvisadas, onde a parede de outra turma serve de suporte para afixar o quadro negro para escolarização dos alunos, com todas as consequências multifacetadas que daí podem advir.

A este propósito, retomamos a reflexão de Rodrigues (2006) quanto à necessidade de a *educação inclusiva* "constituir uma resposta de qualidade para poder [...] constituir uma alternativa séria às escolas especiais; promover a Inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar para todos as carências" (p.309). Nesta direção, se para os alunos que não apresentam quaisquer condicionalismos esta realidade pode exercer interferência no seu processo de escolarização, infere-se que, para os alunos com NEE e outros condicionalismos esta situação se afigura como mais desafiadora, tal como se pode verificar na

fala do entrevistado PND9. O autor acima referido acrescenta, aliás, que é "essencial que mais recursos humanos e materiais sejam endereçados à escola" (Rodrigues, 2006, p.310) de forma a evitar a perpetuação da implementação de uma *educação inclusiva retórica*.

Em suma, tanto no que respeita aos *materiais didáticos específicos* como às *infraestruturas escolares,* os desafios continuam a ser significativos nos contextos sociais e geográficos abrangidos pelo presente estudo. A este propósito, a *Declaração de Salamanca* (1994) recomenda a utilização de *recursos técnicos adequados e acessíveis* sempre que for necessário, com vista à promoção efectiva do sucesso educativo no sistema escolar.

5.3.3.3. Elevado número de alunos por turma

Na subcategoria anterior, um dos constrangimentos apontados pelos entrevistados é a *escassez de salas de aula*. Assim, nesta subcategoria segue-se a discussão sobre a interpretação que os entrevistados fazem da realidade do *número de alunos por turma* nas organizações escolares onde trabalham.

A este respeito, os entrevistados dividem-se entre aqueles que consideram que o número de alunos por turma é *elevado*, o que, por consequência tem gerado inúmeras dificuldades ao trabalho do professor; e aqueles que consideram que o cenário tem vindo a melhorar e que, em resultado dessa mudança, têm actualmente trabalhado com o número de alunos recomendável por lei.

Determinados entrevistados[431], contudo, continuam a defender que o número de alunos por turma e, consequentemente, por professor, permanece elevado[432], sobretudo no ensino primário, em que até a 4ª classe as turmas são asseguradas por um único professor. Narram igualmente que este cenário se deve, entre outros factores, ao elevado número de crianças que ainda se encontra fora do sistema de ensino[433] e ao reduzido número de escolas existentes, o que tem levado a constituição de turmas com até 60 alunos ou mais, como se pode ler nas narrativas abaixo:

A questão da adequação do número de alunos numa turma por cada professor não tem sido materializada.	(CG9)
Na sua maioria, as turmas estão quase todas cheias; há poucas escolas.	(CPEA7)
Aqui na escola há muitos alunos para um só professor.	(CPNA7)

[431] Designadamente os entrevistados CG, CPEA, CPMA-2, CMPB-7; CPNA, CPNB, DGM-2, DGN3, PEA, PED-2, PEE, PEH, PMA, PMC, PME-2, PMI-2, PNA-2, PNB, PNC, PND, PNH-3, PNF, PNG e SPE.

[432] (Ver. Anuário estatísticos da educação/República de Angola, 2022).

[433] Sobre o assunto, num artigo publicado em 2017, Patatas e Sanches referem que, "devido a variadas dificuldades, muitas crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) ficam fora do sistema educativo, permanecendo em casa ou abandonadas na rua" (p. 69). Tendo em conta a data do estudo, bem como algumas das narrativas anteriormente apresentadas e o nosso conhecimento do terreno, conclui-se que se trata de um problema estrutural que se tem arrastado ao longo de vários anos, revelando a persistência de fragilidades na garantia do direito à educação para estes grupos.

Ainda existem muitos alunos para cada professor.	(PEA7)
Encontramos turmas com mais de 5 alunos com deficiência. Em que numa turma podemos encontrar, às vezes, 5 alunos com deficiência auditiva, se calhar 1 ou 2 com deficiência intelectual, outros com deficiência visual, todos numa única turma.	(PED7)
Temos mais alunos, porém poucos professores.	(PMA7)
As turmas estão superlotadas [...] a circunscrição onde está a escola, a demanda dos alunos em idade escolar, faz com que haja uma certa superlotação das turmas.	(PMC7)
Até ao ano passado já estávamos nos 40, 46, 47 alunos por turma, também já achávamos o máximo, mas este ano estou com 53 alunos numa turma.	(PME7)
Na minha escola existem muitos alunos para um só professor.	(PNB7)
A minha turma por exemplo tem 51 alunos.	(PNF7)
Existem muitos alunos para um só professor.	(PNF7)
Existem muitos casos de crianças fora do sistema de ensino, na sua maioria porque a escola não tem a possibilidade de albergar todos eles.	(SPE7)

Esta realidade, descrita pelos entrevistados[434] que se pronunciaram sobre o assunto, é percepcionada como tendo implicações directas no trabalho dos professores, sobretudo quando se tratar de turmas designadas por *inclusivas*, nas quais estão inseridos alunos com NEE ou que apresentem outros condicionalismos. As falas que se apresentam a seguir ilustram claramente esta interpretação.

Observa-se um ratio muito elevado de alunos por professor, o que mina, a partida, a materialização da educação inclusiva.	(CG9)
Realmente este número elevado de alunos dificulta o trabalho do professor, principalmente quando se trata de uma educação inclusiva e no ensino primário.	(CPEAB7)
O professor pode ter tendência a ignorar outros alunos da turma em detrimento daqueles alunos com NEE.	(CPMB12)
Se estivermos a falar de uma turma inclusiva e com excesso de alunos, vamos encontrar alunos com várias necessidades.	(CPNA7)
Temos muitos alunos para um só professor, isto sobrecarrega muito o professor.	(PEH7)
O número de alunos que temos na sala de aula, as vezes se calhar não vamos prestar atenção naquele aluno com necessidades educativas especiais.	(PNH12)

Assim, partindo destas narrativas, fica evidenciado que os entrevistados consideram que, nestas situações, o professor tende a perder o controlo da turma, não apenas devido à diversidade de alunos que requerem uma atenção diferenciada, mas também em virtude do número excessivo destes. Esta interpretação vai ao encontro da afirmação de Rodrigues (2006) que se refere ao número de alunos por turma como sendo "recorrentemente enunciado como um obstáculo ao desenvolvimento de práticas inclusivas" (p.314).

A este respeito, o *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente* de 2018[435] nos pontos 23 e 30, reconhece a necessidade de assegurar que as turmas não apresentem excesso de alunos, o

[434] Designadamente os entrevistados CG-2, CPEA, CPEB-2, CPMB-2, CPNA-2, PEA, PEB-2, PEH, PNH-2, PEG-2 e SPM.
[435] Programa aprovado pelo Decreto Presidencial n.º205/18 de 3 de setembro.

que demonstra tratar-se de uma preocupação antiga no sistema educativo angolano. Assim, tal como temos vindo a destacar, a composição dos entrevistados que se pronunciaram sobre o assunto evidencia que gestores escolares, coordenadores dos GAPs e professores partilham interpretações semelhantes acerca do processo. Esta situação revela que a posição que ocupam na estrutura organizativa das escolas não tem sido um factor que os distancia, de forma significativa, quanto à interpretação dos desafios inerentes à implementação da *educação inclusiva* em Angola.

Em sentido oposto, alguns entrevistados[436] referem que a realidade relativa ao elevado número de alunos por turma tem vindo a melhorar e que, em consequência dessa mudança, têm trabalhado com o número de alunos recomendável por lei, como se pode ler nas falas apresentadas a seguir:

Estamos melhor do que antes, sobretudo no ensino primário. Uma vez que temos actualmente turmas de até 25 alunos e outras ainda com apenas 17 alunos.	(DGE14)
Depois de algum tempo começou-se mesmo a enquadrar o número suficiente para cada professor.	(PMB7)
Não temos salas abarrotadas, a quantidade de alunos é muito razoável para cada professor.	(PMG7)
Considero que estamos dentro da média.	(PMH7)
Acredito que, neste especto aqui na escola em que trabalho, estamos na média.	(PNE7)
Temos estado a trabalhar com turmas até 45 alunos por cada professor.	(SPM9)

Neste sentido, apenas alguns dos entrevistados fazem referência ao número de alunos que uma turma deve comportar de acordo a legislação em vigor. Já aqueles que se referem especificamente ao número de alunos que uma *turma inclusiva* deve ter, fazem-no com uma certa ambiguidade. Esta situação revela uma característica já observada na subcategoria relativa ao *conhecimento das políticas públicas*, na qual parte considerável dos entrevistados demonstrou desconhecer a designação dos normativos que regulam as matérias relacionadas com a *educação inclusiva*. Assim, apresentam-se algumas das falas dos entrevistados que se pronunciaram sobre o número de alunos que, legalmente, uma turma deve comportar:

Nós sabemos qual é o número que deveríamos ter para trabalhar com eficácia.	(CPEA7)
Se calhar já deve existir uma lei que prevê qual é o número de alunos que se deve ter por turma no caso de existir um aluno com deficiência, não estou muito bem por dentro disso.	(DGM14)
Os normativos/decretos orientam que em cada turma tem de ter, pelo menos, 05 alunos com deficiência, mas de preferência que sejam alunos com a mesma deficiência, de maneiras a que o professor possa desdobrar-se melhor.	(PED7)
O normal são 35 alunos por turma, e nós excedemos um pouco. Alguns professores têm apenas os 35 alunos, outros até têm menos, alguns com 40 a 42 alunos, normalmente trabalha-se mais com 40, porque ao longo do ano letivo alguns vão desistindo e outras podem ser transferidos.	(PMH7)

[436] Designadamente os entrevistados CPNB, DGE-2, DGM-3, PMG, PED, PEF, PMB, PMD, PMH, PMF, PNA, PNE-2, PNH e SPM-5.

Quanto a minha turma, tenho os 35 alunos recomendados por lei.	(PNG7)
Para este ano, no ensino primário está controlado e as turmas, no máximo estão matriculados 25 alunos por turma e, destes 25 conforme estipula mesmo a lei 5 ou três são alunos com deficiência.	(SPE9)
Estamos a trabalhar com um rácio normal, apesar de os normativos orientarem para turmas de 35 alunos.	(SPM9)

A este propósito, no início deste capítulo fez-se referência ao Decreto Presidencial n. º162/23 de 1 de agosto[437]. Tendo em conta este diploma legal e as narrativas de alguns dos entrevistados, conclui-se que aqueles que se pronunciaram sobre este assunto possuem uma ideia vaga de que as turmas das instituições do subsistema do ensino geral devem ser constituídas por até 36 alunos e que, em função das especificidades de cada região, podem atingir até 45 alunos, conforme previsto no artigo art.10.º do referido diploma. Esta constatação é confirmada pelas narrativas apresentadas, na medida em que continua a prevalecer a interpretação de que o número de alunos por turma recomendável por lei é de 35 e que, acima deste limite, isto é, até 45 alunos, se está necessariamente em presença de turmas superlotadas. Contrariamente a esta interpretação, algumas respostas dos entrevistados, no que concerne às turmas inclusivas do ensino primário, revelam o conhecimento de que estas não podem incluir mais de cinco alunos nestas condições, conforme estabelecido no *Estatuto da Modalidade da Educação Especial*[438] e, de preferência, que apresentem o mesmo condicionalismo físico e social.

Face ao exposto e ao conhecimento adquirido *a priori* e *a posterior*, conclui-se que os entrevistados consideram que o número de alunos por turma e, consequentemente, por professor, continua a ser muito elevado. Esta realidade tem implicações negativas no processo de ensino-aprendizagem uma vez que, nestas circunstâncias, o professor tende a perder o controlo da turma, não apenas devido à diversidade de alunos que requerem uma atenção diferenciada, mas também em virtude do número excessivo destes.

5.3.3.4. A presença de alunos com necessidades educativas especiais na escola

Tal como anteriormente foi discutido, a presença dos alunos com NEE ou outros condicionalismos nas *turmas inclusivas* constitui um dos principais desafios que se colocam ao professor no âmbito da *educação inclusiva*. Nesta subcategoria, da qual emergiu duas sub-sub-categorias, será analisada, numa primeira parte, a *relação existente entre alunos com NEE e sem condicionalismos no contexto escolar* e,

[437] Aprova o regime Jurídico do Ensino Primário e Secundário do Subsistema de Ensino Geral.
[438] Aprovado pelo Decreto Presidencial nº20/11 de 18 de janeiro.

numa segunda parte, a *relação entre os professores e os alunos com NEE* ou que apresentem determinado condicionalismo.

5.3.3.4.1. Relação entre alunos

À semelhança do que tem ocorrido nas subcategorias anteriores, nesta sub-subcategoria as interpretações dos entrevistados dividem-se em três posições principais: aqueles que consideram a relação entre alunos com NEE ou outros condicionalismos com os colegas que não apresentam nenhuma limitação como sendo *amigável e harmoniosa* , referindo que, por se tratarem de crianças, muitas vezes "nem percebem que o seu colega apresenta determinado condicionalismo", como por exemplo argumentou o entrevistado PNA11, não manifestando por isso, qualquer comportamento de exclusão; aqueles que demonstram alguma reserva quanto à qualidade desta relação; aqueles que consideram que a interacção entre os alunos *não tem sido positiva*, sobretudo nas fases iniciais da convivência escolar.

Assim determinados entrevistados[439], além de destacarem a existência de uma relação amigável e harmoniosa entre os alunos, narram que a presença de colegas com NEE é geralmente marcada por um *acolhimento, aceitação e convivência salutares* por parte dos seus pares, razão pela qual os entrevistados que se pronunciaram nesta direção enfatizam que, de um modo geral, os alunos se relacionam entre si com normalidade, como evidenciam as narrativas apresentadas a seguir:

Verifico um bom acolhimento dos alunos ditos normais para com os alunos com necessidades educativas especiais.	(CPMB11)
A relação entre alunos com ou sem algum condicionalismo é muito boa.	(PMB11)
Quanto aos alunos, não há nenhum problema, acho que não se apercebem do que se passa com o colega em concreto.	(PNA11)
Tenho um menino com algumas características que estamos aqui a tratar e, graças a Deus, todo mundo na turma brinca normalmente com ele.	(PMA11)
Os alunos com deficiências [...] não se sentem excluídos; pelo contrário, para eles é um incentivo de que eles também devem cada vez mais esforçar-se na questão estudantil e fazer sentir a sua assiduidade.	(SPE12)

A este respeito, importa salientar que, tendencialmente, alguns alunos com NEE "são tratados de forma paternalista", como referem Evans et al. (1992 como citado em Rodrigues, 2008, p.99). Esta postura, em certa medida, pode comprometer o processo de *inclusão escolar*, ou limitar o desenvolvimento de determinadas capacidades, considerando que "não existe criança ou jovem que não possua um

[439] CPEA, CPEB, CPMA, CPMB-5, DGE, DGM, PEB, PEC-2, PEF, PEG, PMA-2, PMB, PMD, PMG, PMI, PNA, PNB-2, PNF, PNG, SPE-2 e SPM-2.

determinado tipo de inteligência" como bem assinala Casa-Nova, (2018, p.96). Daí decorre a necessidade de um cuidado particular à postura a adotar perante estes alunos.

Nesta perspectiva, alguns entrevistados[440] apresentam interpretações com alguma reserva e referem que, embora a relação entre alunos seja boa, em geral, positiva, ainda se registam situações de *preconceito, alta de sensibilidade e discriminação*, sobretudo naqueles casos de alunos com NEE cuja condição se revela mais desafiadora; como se pode ler nos extratos abaixo.

A sua socialização na escola decorre da melhor maneira possível, mas eu acho que pedagogicamente carecem de mais atenção.	(CPMA18)
As relações são boas, mas existe sempre aquele preconceito. Ainda existe aquilo que chamamos de bullying.	(PEB11)
A relação tem sido boa, apesar de ainda haver casos que denotam falta de sensibilidade.	(PEC11)
As relações entre alunos têm sido amigáveis, apesar de alguns já terem noção sobre a natureza da escola onde estudam.	(PEG11)
Relacionam-se bem, só se tiver mesmo uma deficiência muito acentuada.	(PNB11)

Neste sentido, há entrevistados que consideram, por exemplo que a "relação entre [...] alunos diferentes na sala de aulas depende muito do trabalho do professor" (PEE11). Uma interpretação desta natureza revela-se particularmente relevante na medida em que a apropriação e, consequentemente materialização da *educação inclusiva* podem levar o professor a *(des)mobilizar estratégias, práticas pedagógicas e comportamentais diversificadas*, essenciais para facilitar ou não o relacionamento entre os alunos no contexto escolar. A este respeito, Perrenoud (1993) sublinha que, face à nova composição do público escolar e aos desafios que dela decorrem, já não se trata apenas de ensinar a "ler, escrever, contar, mas também a tolerar e a respeitar as diferenças, a coexistir, a raciocinar, a comunicar, a cooperar, a mudar, a agir de uma forma eficaz, etc." (pp.140-141).

Em sentido oposto, determinados entrevistados[441] referem que a relação entre os alunos *não tem sido boa nem positiva*, sobretudo nas fases iniciais desta interacção. É recorrente, segundo estes, o aparecimento de situações de *bullying e discriminação* por parte dos alunos considerados *normais* em relação aos colegas com NEE ou que apresentam outros condicionalismos. Os entrevistados que se pronunciaram sobre o assunto consideram que este último grupo de alunos, em virtude da sua condição, tende a desenvolver sentimentos de *autoexclusão, isolamento, baixa autoestima e rejeição*. Quanto aos alunos que não apresentam qualquer tipo de condicionalismo, os mesmos entrevistados referem que estes tendem a perspetivar os colegas com NEE ou com algum condicionalismo com *sentimento de*

[440] Designadamente os entrevistados CPMA, PEB, PEC, PEG e PNB.
[441] Designadamente os entrevistados CPNA-2, CPNB-2, DGM, DGN, PEA-5, PNE-3, PMC, PMD, PME, PMH-2, PMF, PMI, PNE, PND e SPM-2.

piedade, não os considerando *pessoas normais*, tal como se evidencia nas narrativas apresentadas a seguir.

As crianças que apresentam alguma deficiência, tendem a sofrer determinado tipo de bullying por parte dos outros colegas.	(DGM12)
Eles têm pouca facilidade de interação, por causa da sua baixa autoestima, derivadas dos problemas que enfrentam.	(CPNA18)
O relacionamento entre alunos com ou sem condicionalismos, no princípio, tem sido um pouco tenso.	(CPNB11)
Num primeiro contacto é um bocadinho complicado. Normalmente a relação não é muito positiva, muitas das vezes certos colegas afastam-se.	(PEA11)
A tendência é de os alunos sem deficiência sentirem uma certa [piedade] com a aluna que apresenta uma deficiência.	(PMD11)
Pessoas com alguma necessidade especial, na maior parte dos casos sentem-se já excluídos.	(PMH11)
Se na comunidade são rejeitados, então nos primeiros dias/momentos escolares podem também desenvolver o sentimento de rejeição.	(SPM16)

Como se pode verificar, os primeiros momentos dos alunos com NEE ou com outros condicionalismos na escola são descritos pelos entrevistados que se pronunciaram sobre o assunto como os mais desafiadores, sendo frequentemente acompanhados de dificuldades que podem gerar sentimentos de *rejeição, autoexclusão* e de outros já anteriormente referidos. Tais dificuldades têm repercussões directas na *presença e assiduidade* destes e consequentemente no seu processo de ensino-aprendizagem na medida em que se encontram propensos a enfrentar uma série de entraves, muitos deles resultantes do comportamento dos seus pares, de alguns professores ou mesmo gestores escolares, conforme se discutiu anteriormente. Deste modo, para que esta presença se efetive sem grandes obstáculos, "torna-se necessário analisar as implicações curriculares dali decorrentes, quer em termos de organização social da turma, de organização do espaço e distribuição dos alunos, quer em termos de organização do processo de ensino e aprendizagem", como defende Correia (2008, p. 109).

Assim, embora ainda se registem situações de *bullying e discriminação* dos alunos considerados *normais* em relação aos colegas com NEE ou outros condicionalismos, a generalidade dos entrevistados refere que, no quotidiano escolar, prevalece *uma relação amigável e harmoniosa* entre os alunos, marcada por *acolhimento, aceitação e convivência salutares* por parte dos seus pares. Sendo uma relação que tende a estabelecer-se com naturalidade.

5.3.3.4.2. Relação professor-alunos

Tendo em atenção o anteriormente descrito, importa salientar que, para além dos colegas, outro actor que influência positiva ou negativamente a presença dos alunos com NEE ou com outros condicionalismos na escola *é o professor*. Assim, nesta sub-subcategoria discute-se a forma como os entrevistados interpretam a relação existente entre professores e alunos que integram *o público-alvo da educação inclusiva,* bem como com os demais alunos, destacando percepções que variam entre a *resistência tácita* e o *acolhimento.*

Tal como tem ocorrido ao longo deste capítulo, apesar de reconhecerem as reacções dos professores como ambíguas, como por exemplo refere o entrevistado CG12, e de admitirem a existência de um longo caminho a percorrer, como destacou o entrevistado CPMA18, os participantes que se pronunciaram sobre o assunto dividem-se entre dois grupos principais: aqueles que rejeitam ou não reagem positivamente à presença destes alunos na escola, considerando-a um constrangimento; e aqueles que, apesar de reconhecerem a complexidade inerente a esta presença, a percepcionam como um *desafio positivo*, afigurando-se numa oportunidade de crescimento e reinvenção face às exigências do processo da *educação inclusiva*. Nesta direção, o entrevistado PEF3 ilustra esta dualidade ao afirmar que "há sempre aqueles que abraçam a causa e outros que não apoiam".

Desta feita, determinados entrevistados[442] acrescentam que alguns professores, para além de rejeitarem estes alunos, comportamento também descrito no estudo de Lustosa e Luciano (2011), manifestam *desconforto*[443] *e atitudes de exclusão*, acreditando que estes frequentam a escola apenas para passar tempo, e que dificilmente podem evoluir em termos de aprendizagem. Tal posição é frequentemente utilizada como justificação para a criação de *turmas específicas*, destinadas exclusivamente a estes alunos, conforme defendeu o entrevistado PNE11. A este propósito, considerou-se relevante apresentar algumas falas que reforçam esta interpretação:

Há professores que encaram os alunos com deficiência como sendo aqueles que vão apenas à escola para passar tempo.	(CPEA11)
Alguns professores, na verdade, não reagem da melhor maneira possível, muitas vezes chegam mesmo a rejeitar os alunos com determinadas condições.	(CPMA11)
Relativamente aos professores, por causa das limitações que têm em transmitir conhecimentos a estas crianças, algumas vezes rejeitam estes alunos, isto é, dizem que vou levar esta criança e vou ensiná-la o quê.	(CPMB11)
Há colegas que olham para estes alunos como aqueles que não podem evoluir ou mudar.	(PEB11)

[442] Designadamente os entrevistados CPEA, CPMA-2, CPMB-2, CPNA, PEB, PEH-2, PEF, PMC, PME, PMG-2, PMH, PNA, PNB e PNE.

[443] Relativamente a este aspecto, a maioria dos participantes no estudo realizado por Tomás (2020) manifestou "sentir-se confortável em momentos de interação social com pessoas com deficiência na sociedade" (p. 222), evidenciando níveis relevantes de aceitação social destas por parte dos professores.

Alguns professores rejeitam e têm uma certa dificuldade em aceitá-los como alunos; presumo que seja por falta de formação.	(PEH11)
É fácil perceber que os professores não gostam de trabalhar com estes alunos.	(PMC11)
Há sempre aqueles que, pela forma de olhar, excluem este ou aquele aluno.	(PMH11)

Como se evidenciou em algumas das falas, se em determinados momentos os professores manifestam um desagrado face à presença destes alunos na escola, noutros casos o seu posicionamento negativo é justificado pelo facto de não possuírem *formação específica* para trabalhar com alunos com NEE, o que representa, segundo vários entrevistados[444] um *constrangimento* para o desempenho docente. Estes constrangimentos traduzem-se, essencialmente, na dificuldade de comprimento dos *conteúdos programáticos* uma vez que a presença destes alunos é frequentemente percecionada como causa de *perda de tempo* durante as aulas e, consequentemente, de redução da atenção que deve/deveria ser prestada aos restantes alunos. Tais situações, segundo os entrevistados, não dificultam apenas o trabalho do professor, como também prejudica o processo de escolarização de outros alunos que, aparentemente, não apresentam quaisquer condicionalismos[445]; tal como evidenciam os extractos seguintes:

Querendo ou não, estes alunos exigem mais atenção por parte do professor e, ao dar mais atenção neles, naturalmente reduz um pouco da atenção que deveria ser prestada aos outros.	(DGM14)
Os benefícios não são superiores aos constrangimentos, porque o professor durante a aula perde muito tempo de atenção naqueles alunos com necessidades educativas especiais.	(CPMB12)
Quando preparamos um conteúdo para lecionar, nós queremos cumprir com o programa/plano e, ao chegar a sala de aulas, nos deparámos com situações de alunos com necessidades educativas especiais que não se encaixam no plano de aula que elaboramos.	(CPNA12)
Na realidade, sentimos como se fosse uma pequena pedra no sapato, ou uma espécie de impedimento.	(PMC12)
Não facilita o processo de ensino, há dias em que o professor vem para dar a sua aula, mas não consegue ministrar devidamente, porque os mesmos acabam por atrapalhar todo trabalho.	(PNA12)
Há momentos que, por exemplo se for um aluno com assimilação muito lenta ou que não consegue copiar no quadro ou alguma coisa assim, a professora perde muito tempo com este aluno para poder chegar ao nível dos outros; por vezes os outros alunos já terminaram de fazer uma atividade e aquele aluno ainda não terminou.	(PNB12)
Constrangimento porque não é fácil adaptar-se. Causa mesmo constrangimento. A pessoa fica desorientada, como é que vou trabalhar com pessoas normais e outras com algum tipo de deficiência.	(PNE12)
Dizer que é um fardo, estaria a mentir, mas não tem sido um processo fácil.	(PNC11)

[444] Designadamente os entrevistados CPMB-2, CPNA-2, CPNB, DGM, PEA, PMC-2, PNA-9, PNB-3, PNC-3, PNE-2 e PNH.

[445] A este respeito, Rodrigues (2006) assinala a existência de uma tendência para considerar que, "quando um aluno com graves dificuldades é incluído numa turma regular, ele se torna o cerne dos problemas para o professor" (p. 315). Nesta perspetiva, o autor defende a importância de incentivar os docentes a olhar para a turma como um conjunto de alunos diferentes, sublinhando que "é importante incentivar os professores a olhar para a turma toda como alunos diferentes" (p. 315). Tal abordagem, segundo Rodrigues, pode beneficiar igualmente os alunos com dificuldades escolares que, não apresentando uma condição de deficiência formalmente identificada, acabam por não dispor de respostas pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas (p. 315).

A este respeito, Cartolano (1998) adverte que os "educadores de hoje não podem esquivar-se dessa realidade social e, muito menos, perder de vista a viabilidade histórica de um projeto de transformação do real" (p.). Esta perspectiva impõe aos professores uma *reinvenção constante* face aos emergentes desafios da profissão docente, como anteriormente fez referência Perrenoud (1993). Ainda nesta perspectiva, certos entrevistados[446] narram que alguns professores tendem a manifestar *medo, angústia ou mesmo desconfiança* perante a presença destes alunos na escola, em virtude de não possuírem *formação específica* para trabalhar com os mesmos. Esses docentes receiam não conseguir atender os alunos de forma adequada e digna, transformando, assim, a sua inclusão como "cerne dos problemas para o professor" (Rodrigues, 2006, p.315).

Outrossim, alguns entrevistados[447] referem que, nos primeiros momentos da convivência escolar, embora certos professores/as reconheçam as dificuldades inerentes ao trabalho com estes alunos, com o tempo passam a desenvolver *sentimentos de empatia* e empreendem *esforços concretos* para garantir a presença destes sem grandes obstáculos. Sobre esta questão, Freitas (2006) salienta que o "professor precisa administrar um conjunto de relações interpessoais marcadas por conteúdos afectivos os mais diversos, que atinjam tanto a ele quanto aos seus alunos" (p.179), sendo, por isso, necessário que o mesmo "(des)considere [as] suas diferenças culturais, sociais e pessoais" (p.179), de modo a evitar ser ele próprio a origem de *desigualdades ou exclusão.*

Diferentemente das narrativas anteriores, parte considerável dos entrevistados[448] refere que a presença destes alunos na escola representa não apenas um *desafio positivo*, como também uma *potencialidade*, na medida em que obriga o professor a investigar, a trabalhar mais e a encontrar *estratégias diferenciadas* para melhor os escolarizar. Para muitos, à semelhança de Mugambi (2017), esta realidade configura uma *oportunidade soberana de superação profissional* e de *aprendizagem contínua*, como confirmam os extractos abaixo:

Um aluno com um transtorno ou uma deficiência me obriga a investigar mais e encontrar uma solução.	(CPEA12)
Nos ajuda a ir atrás dos conhecimentos, saber mais um pouquinho para podermos lidar com as situações.	(PEC12)
Acho que lidar com públicos diferentes, alunos com deficiência, alunos ditos normais ajuda bastante.	(PED14)
Quando temos um aluno, por exemplo, com problemas de assimilação profunda, isto desafia o professor a procurar estratégias para melhor escolarizar este aluno.	(PEE12)

[446] Designadamente os entrevistados CG, CPNB e SPE.
[447] Designadamente os entrevistados CPMA, CPNB-2, DGE, PEA e PEH.
[448] Designadamente os entrevistados CPEA-2, CPEB-2, CPMA-5, CPMB, DGM, DGN, PEA-2, PEB-2, PEC-3, PED-5, PEE-3, PEF-2, PEH-3, PEG-2, PMA, PMB, PMC, PMD-2, PME-2, PMF, PMG-4, PMH-5, PMI-3, PNC-2, PND-4, PNE-2, PNF-2, PNG-2, PNH-2 e SPE.

É sempre uma mais mais-valia porque vamos aprender, visto que, temos alguém que nos possa obrigar a estudar mais, investigar mais, participar noutros fóruns para nos podermos capacitar.	(PMC12)
Representa um desafio muito grande, obriga-me a investigar mais e a trabalhar mais.	(PMG12)
Acaba por ser uma potencialidade porque o professor pode aperfeiçoar-se devido a experiência adquirida no trabalho com determinados alunos.	(PNE12)
Apesar da complexidade em escolarizar alunos com determinados condicionalismos, aprende-se muita coisa.	(PNE12)
Teremos de estudar este aluno, investigar mais e prestar mais acompanhamento a ele.	(PNF12)

Assim, para além dos aspectos anteriormente elencados, os entrevistados[449] referem igualmente que a presença destes alunos na escola é, de modo geral, encarada com normalidade pelos professores e pode contribuir para a *efectivação do direito à educação*, conclusão a que também chegaram os docentes que participaram no estudo de Tomás (2020). Do mesmo modo, os entrevistados reconhecem que esta presença pode *promover a igualdade entre as pessoas*, fomentando *a convivência entre alunos com características diferentes*, como se pode ler nas falas apresentadas a seguir.

Procuramos fazer entender que todos eles são iguais, independentemente de um ter uma deficiência ou não, portanto todos eles são iguais, diferentes, mas iguais.	(DGM12)
O facto de nós estarmos a trabalhar com estas crianças numa sala de aula misturada com outras crianças ditas normais, pode fazer com que estas últimas compreendam que todos têm direito à educação.	(CPMB14)
Temos estado a passar para os alunos a ideia de que nós não somos iguais e, esta diferença não deve servir de distanciamento, mas de proximidade.	(CPNA14)
Nós como professores trabalhamos na sensibilização dos alunos.	(CPNB11)
Os professores têm procurado motivá-los para que se sintam integrados.	(PEB11)
Os alunos com deficiência e sem deficiência são nossos alunos e devemos tratar todos da mesma forma.	(PEC11)
A ideia é aceitar todos.	(PMA8)
Temos arranjado maneiras para que as crianças ou os alunos se encarem todos por igual.	(PME11)
Nós somos profissionais de educação, devemos saber lidar com todas as crianças e criar boas relações com as mesmas.	(PMF12)
Tenho mantido o equilíbrio, tento fazer-lhes entender que somos todos iguais, independentemente de tudo, de uns terem fraca capacidade de assimilação outros terem mais, de uns possuírem uma inteligência para além do normal e outros uma nem por isso, somos todos iguais e estamos todos [aqui] para aprender.	(PMG11)
Devemos trabalhar mais, primeiro nós como professores, depois com os próprios alunos, explicando que somos todos seres humanos, somos iguais e não importa a forma como nos apresentamos.	(PMH11)

Das falas analisadas conclui-se que os entrevistados consideram determinante a atitude do professor para que a presença dos alunos com NEE ou outros condicionalismos na escola seja vivenciada sem grandes sobressaltos e, consequentemente se efective a sua *inclusão escolar*. Para o efeito, torna-se importante não apenas aceitá-los, mas também ajudá-los, motivá-los, desencorajando comportamentos

[449] CPMB, CPNA, CPNB, DGM, PEB, PEC, PEF, PMA-2, PMB, PME-2, PMG, PMH-2, PMF-2, PMI, PNB-2, PNC, PND, PNH-4, PNF e PNG-2.

discriminatórios, "[promovendo] um convívio salutar entre os alunos", como defendeu o entrevistado PNB11. A este propósito, "estimular o interesse dos alunos e motivá-los para a aprendizagem recorrendo a múltiplas formas" (Center for Applied Special Technology [CAST], 2014) constitui um dos três princípios[450] sugeridos por este centro com vista a tornar as aulas dos professores mais acessíveis e inclusivas. Nesta senda, e reconhecendo que não existe um meio único de envolvimento e de motivação que sirva a todos/as os/as alunos/as e todos os contextos, torna-se essencial "implementar múltiplas opções para envolver e motivar os alunos para a aprendizagem", como referem Nunes e Madureira (2015, p.135).

Face ao exposto, conclui-se que, apesar de algumas *reticencias e resistências*, a generalidade dos entrevistados considera que a presença destes alunos/as na escola representa não apenas um *desafio positivo,* mas também *uma potencialidade*. Tal presença obriga o professor a investigar, a trabalhar mais e a encontrar estratégias diferenciadas que permitam uma melhor escolarização destes alunos, sendo ainda percebida como *indispensável para a efectivação do direito à educação*.

Deste modo, evidencia-se que os actores de base, embora frequentemente preteridos dos processos de formulação e construção desta medida governativa, mantêm uma *postura proativa* face a sua concretização, revelando a influência da *empatia* e da *força de vontade* dos professores na aceitação e consolidação do processo de inclusão escolar.

5.3.3.5. Atitude dos Pais e Encarregados de Educação face ao processo de educação inclusiva

Após a discussão sobre a forma como os entrevistados interpretam a relação existente entre professores e alunos, resultante da presença de alunos com NEE ou com outros condicionalismos, segue-se, nesta subcategoria a análise das interpretações referentes à *atitude dos pais e encarregados de educação* face ao processo de *educação inclusiva* em curso nas organizações escolares onde os seus educandos estudam.

Assim, importa, desde logo, considerar que "face ao processo de inclusão escolar os pais manifestam posições diferentes", como por exemplo salientou o entrevistado PMH11. Tal situação evidencia não apenas a *complexidade inerente às reformas educativas*, mas também o facto de a emergência da

[450] Para além deste princípio, este centro destaca igualmente a importância de "aprender a informação e o conteúdo em múltiplos formatos, de forma a garantir o acesso a todos", bem como de "permitir alternativas de expressão e de demonstração das aprendizagens por parte dos alunos".

educação inclusiva gerar "diferentes reações[451] nos familiares dos alunos" (República de Angola, 2017). Neste sentido, afigura-se também relevante referir que a relação e o grau de envolvimento dos encarregados de educação parecem estar dependentes, em grande medida, da "consciência que os mesmos possuem quanto ao processo" de implementação da educação inclusiva, como argumentou o entrevistado PEE11. Partindo destas perspetivas, determinados entrevistados[452] referem que alguns pais encaram este processo com *normalidade*, enquanto outros manifestam *reservas e inseguranças* face às mudanças que dele decorrem.

Relativamente à primeira interpretação sobre o referido processo, os entrevistados[453] afirmam que a *relação entre pais de alunos com e sem NEE* é, de modo geral, *amigável e positiva*, não se registando situações de discriminação entre uns e outros em função da condição dos seus educandos. Ademais, o entrevistado PEG11 argumentou que os "pais [...] têm conhecimento que aqui o meu filho encontrará um ou outro colega que apresenta uma certa deficiência". Nesta direção, os entrevistados referem que, pelo contrário, alguns pais e encarregados de educação têm desempenhado um *papel relevante na identificação de soluções*, que permitem ultrapassar, da melhor forma possível, determinadas situações decorrentes do processo de educação inclusiva, como se pode ler nas narrativas apresentadas a seguir.

Eles também têm apresentado boas ideias no sentido de ajudar a escola a progredir e tem havido boa interação entre eles.	(DGE12)
Por parte dos encarregados dos alunos, nunca houve situações do género, discriminar o aluno ou discriminar o encarregado porque o seu filho tem alguma deficiência.	(DGM12)
Tivemos encarregados que colaboraram para ultrapassar determinadas situações menos boas.	(PME11)
Reunimos com os encarregados com uma certa regularidade e nunca manifestaram situação anormais.	(PMG11)
Há pais que são muito sensíveis.	(PNB11)
Os encarregados também percebem e têm encarado com uma certa normalidade, até onde for necessário têm contribuído com opiniões relativas a determinadas situações.	(SPM12)

Desta feita, e como anteriormente referido, as *reservas manifestadas pelos entrevistados*[454] consubstanciam-se nos seguintes aspectos: alguns pais demonstram um *desconforto* ou mesmo *vergonha* dos filhos por apresentar alguma NEE e, por essa razão, *não os aceitam plenamente* evitando que frequentem a escola; outros revelam *preconceitos* relativamente aos seus educandos e, consequentemente, manifestam *expectativas negativas* quanto à possibilidade de estes serem

[451] O diploma legal refere igualmente que "certas famílias conhecem e compreendem os benefícios de um modelo educacional inclusivo e, por conseguinte, apoiam e defendem a transformação da escola. Por outro lado, há famílias que não tiveram acesso a orientações sobre este modelo e que convivem com dúvidas e resistências" (p. 3690). Tal constatação evidencia que a educação inclusiva constitui um processo susceptível de ser percepcionado de forma diferenciada por pais e encarregados de educação.

[452] Designadamente os entrevistados CPEA-2, CPNB e PMI.

[453] Como referem os entrevistados CPEB, CPMB, DGE-2, DGM, PEC, PEF, PEG-2, PMA, PMB, PME-2, PMG-2, PNB-2, PNC, PNF e SPM.

[454] CPEA, CPEB, CPMA, CPNA-4, DGE-2, DGM-4, DGN-3, PEA, PEE, PEG, PMH, PMF-3, PMI, PMA-2, PMD, PMH, PNE e SPE-2.

escolarizados, sendo, muitas das vezes, *os primeiros a rotulá-los negativamente*. Esta realidade é ilustrada nas narrativas apresentadas a seguir.

Alguns pais e encarregados de educação que têm filhos com deficiência não se abrem, não valorizam o potencial educativo que o seu filho pode possuir.	(DGE12)
Tivemos um aluno que, a dada altura, havia desistido e tivemos de entrar em contacto com a mãe que era para que ele pudesse voltar a escola, a mãe dizia: só me dá trabalho, este não está a aprender.	(DGM12)
Por vezes são os próprios pais e encarregados de educação que vêm com o preconceito de que o meu filho é doente.	(DGM12)
Os próprios encarregados possuem um certo preconceito de mandar esses alunos para a escola, os mesmos têm um certo preconceito em ver os seus filhos estudarem com outros alunos.	(DGN12)
Muitas das vezes o problema começa mesmo na família.	(PEA11)
O que acontece é que os próprios pais destes alunos por vezes têm uma certa vergonha de ter um filho nesta ou naquela condição.	(PMA11)
Normalmente estes pais não aceitam a condição do seu filho e, por vezes entram em desacordo com o próprio professor.	(PMF11)
As vezes são as próprias famílias que guardam as pessoas com necessidades educativas especiais em casa.	(PMI4)

Esta narrativas revelam que certos pais de crianças com deficiência demostram *vergonha ou medo de rejeição*. Na perspectiva destes entrevistados, muitas destas situações assumem contornos mais complexos, uma vez que algumas crianças e jovens nesta condição não só são "objecto de mendicidade, esmola por parte das famílias" como referiu o entrevistado SPE7, mas também porque, frequentemente a "tendência é recorrer a linhagem familiar para aferir se um dos antepassados já possuía tal problema", como narrou o entrevistado CPNA11. Estas pecepções evidenciam a prevalência de *crenças culturais e religiosas* que associam a deficiência[455] a situações de feitiçaria de algum dos parentes mais próximos, geralmente a tia ou tio maternos, como referem o Instituto Nacional para a Educação Especial (2006) e Patatas e Sanches (2017).

Tais concepções tornam-se determinantes nas expectativas que os pais constroem em relação aos seus educandos no âmbito da educação inclusiva. A este propósito, o entrevistado PNE24 por exemplo observa que as "coisas só acontecem quando os pais liberam os filhos para que sejam escolarizados". Visto desta perspetiva, é mister recordar que, à luz da Constituição da República de Angola (2010) (doravante CRA) a "família é o núcleo fundamental da organização da sociedade e é objecto de especial proteção

[455] Ainda a este respeito, o Instituto Nacional para a Educação Especial (2006) assinala que "o nascimento de uma criança com deficiência é motivo de embaraço para a família, uma vez que a deficiência é, em certos contextos, percecionada como evidência de forças do mal. Este embaraço pode conduzir à tensão e à desarmonia entre os pais, que podem acusar-se mutuamente de terem causado a deficiência por meios sobrenaturais, podendo tal situação, em alguns casos, conduzir à separação da família" (p. 9). O conhecimento empírico do terreno recolhido no âmbito da presente investigação permite sustentar que esta realidade continua a verificar-se em muitas famílias da província objeto do estudo, o que evidencia a necessidade de reforçar acções de sensibilização dirigidas às famílias e à sociedade em geral.

do Estado" (artigo n. 35.º, ponto 1). O mesmo artigo estabelece que os "filhos são iguais perante a lei, sendo proibida a sua discriminação e a utilização de qualquer designação discriminatória" (artigo n.35, ponto 3 do artigo), reconhecendo o "papel fundamental [da família] na construção de uma rede de ensino inclusivo" (Assembleia Nacional de Angola, 2010, p.147).

Deste modo, torna-se "fundamental desenvolver um trabalho junto das famílias e das escolas no sentido de consciencializar para a importância da frequência escolar", como defende Casa-Nova (2018, p.101). Tal consciencialização deve ser perspetivada como promotora de *empoderamento* e *aprendizagem de conhecimentos* úteis ao "exercício de uma cidadania ativa, crítica, emancipatória e humanista" (p.101). Na medida em que a atitude dos pais e encarregados de educação pode ser amplamente determinante decorrentes das experiências acumuladas (Mugambi, 2017). Outrossim, revela-se indispensável a construção de uma *relação de confiança escola-família-escola*, alterando o quadro relacional ainda existente entre estas duas instituições, como igualmente advoga Casa-Nova (2018).

No âmbito desta interpretação, embora alguns entrevistados[456] reconheçam que a realidade *tende a melhorar*, outros[457] consideram que determinados pais, sobretudo aqueles cujos filhos *aparentemente* não apresentam nenhum condicionalismo físico e social, ainda revelam um certo desconforto ao ver os seus educandos estudarem em conjunto com alunos com NEE. Estes pais chegam, por vezes, ao ponto de advertir os filhos sobre os eventuais riscos que poderiam decorrer dessa convivência, expressando, assim*, reservas e receios* face ao processo de inclusão escolar, como se pode ler nas narrativas apresentadas a seguir:

Há alunos que as vezes afirmam que o meu pai disse ou a minha mãe disse que isto é contagioso.	(PEA11)
Quem tem um filho que se considera normal por vezes sente um certo desconforto em ver o seu filho estudar com alunos com necessidades educativas especiais.	(PEB11)
Já me deparei com pais de alunos ditos normais, que não encaram de uma forma agradável a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais com os seus filhos.	(PMC11)
Em relação aos pais com filhos normais, ao verem colegas deficientes de seus filhos sentem um certo desconforto e algum receio, não estão preparados para lidar com isto.	(PMD11)
Há alguns pais que entendem que as crianças especiais tinham de estar numa escola do ensino especial.	(PMI11)
Todo pai se assusta quando encara que na sala onde o seu filho frequenta as aulas existe um colega que tenha autismo.	(PNE11)

[456] Designadamente os entrevistados PEH, PEC-2, PNF e SPE-2.
[457] Como referem os entrevistados PEA, PEB-2, PMC-3, PMD, PMI-2, PMH, PNE e SPE.

Estas narrativas evidenciam, não apenas a *importância atribuída à escola do ensino especial* na escolarização dos alunos com NEE, mas também revelam a persistência de *crenças sociais enraizadas* que exigem, para a sua superação, não só um processo de *desconstrução cultural*, como também uma *sensibilização e maior envolvimento dos pais e encarregados de educação* face à nova realidade escolar. Nesta direção, embora o entrevistado PNA11 tenha referido que, através da resolução de tarefas dos alunos, era possível perceber a existência de algum acompanhamento dos pais e encarregados de educação, outros entrevistados[458] afirmam que tal acompanhamento é *raro ou inexistente*. Estes pais, segundo os entrevistados, *dificilmente comparecem à escola quando são chamados* e, muitas vezes, só o fazem *antes do início do ano letivo*, para proceder à matrícula e, no *fim do mesmo*, para conhecer os resultados dos seus educandos. Tal comportamento, revela um certo *distanciamento* entre as famílias e a escola, o que justifica o apelo do entrevistado PNG11, ao afirmar: "precisamos que os [encarregados] trabalhem connosco" reconhecendo o *papal fundamental* que estes desempenham no processo de *educação inclusiva*.

Portanto, conclui-se que, apesar de alguns pais, sobretudo aqueles cujos filhos *aparentemente* não apresentam qualquer *condicionalismo físico e social*, revelarem *receios* em ver os seus educandos estudarem juntamente com alunos com NEE, a generalidade dos entrevistados considera que a *relação entre pais é amigável e positiva*, não se registando situações de discriminação de uns e outros. Neste domínio, alguns pais e encarregados de educação têm desempenhado um *papal relevante na identificação de soluções*, que visam ultrapassar, da melhor forma possível, determinadas situações que emergem do processo de educação inclusiva.

Em sentido oposto, os entrevistados referem que alguns pais de crianças em condição de deficiência *demonstram vergonha dos filhos* e manifestam *expectativas negativas* quanto à possibilidade de os seus educandos serem escolarizados, evitando, por essa razão, que frequentem a escola. Estas situações reforçam a *necessidade de sensibilização da sociedade*, uma vez que, muitas destas atitudes resultam de *construções sociais* que continuam a *invisibilizar e marginalizar* as pessoas com deficiência.

[458] Como por exemplo os entrevistados PMA, PND-2 e PNG-2.

5.3.3.6. Atitude dos Gestores Escolares face ao processo da educação inclusiva

Na sequência da discussão que se realizou em torno da interpretação que os entrevistados fazem da *atitude dos pais e encarregados de educação* face ao processo de implementação da *educação inclusiva*, esta subcategoria centra-se na análise da *atitude dos gestores escolares* perante o mesmo processo.

Apesar da sua complexidade, é na *escola regular* que se encontra o *locus* mais *adequado e ideal* para o desenvolvimento da educação inclusiva conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994). Assim, a *atitude dos seus gestores* pode exercer influência decisiva sobre a efectivação deste processo.

Nesta perspectiva, parte significativa dos entrevistados[459] caracteriza a atitude dos gestores escolares como *positiva, dinâmica, rigorosa e pautada por uma boa liderança*, considerando que estes são os sujeitos-atores que mais incentivam o corpo docente a trabalhar com os alunos que apresentam NEE ou outros condicionalismos. De acordo com os entrevistados, os gestores escolares, sempre que possível, procuram estabelecer contactos com instituições que possuem uma certa experiência nesta área com o objectivo de promover *acções de formação e capacitação* que contribuam para melhorar a *qualidade das respostas educativas mobilizadas*. Tal posicionamento é ilustrado nas narrativas apresentadas seguidamente:

A reações dos gestores escolares é boa e é positiva, tem estado a criar condições para responder a [procura].	(CPEA11)
A direção da escola é a que mais nos incentiva a trabalhar com estes alunos, prova disso é o facto de já terem sido promovidas 04 sessões formativas em matéria de educação inclusiva nos últimos quatro anos.	(CPMB11)
A direção tem apelado ao bom senso dos professores no sentido de prestarem atenção para estes casos.	(CPNA11)
Verificamos um certo esforço no estabelecimento de contactos/solicitações para que nos possam dar formação em matéria de educação inclusiva, mas nem sempre têm obtido resposta positiva.	(CPNB11)
Quanto a direção da escola, tem sido a maior impulsionadora do processo.	(PEB11)
A gestão escolar tem sido líder neste processo.	(PEF11)
Muitas das vezes deixam os seus afazeres para auxiliar determinados professores.	(PEH11)
Na nossa escola é a própria direção da escola que tem estado a dinamizar o processo de educação inclusiva.	(PMC11)
Temos uma direção escolar que muito colabora para este processo.	(PMG9)
A diretora está sempre a acompanhar estas situações, está sempre a par e passo com os professores e alunos.	(PNG11)

[459] Designadamente os entrevistados CPEA, CPMB, CPNA-2, CPNB-3, PEA, PEB, PEC, PEE-2, PEF, PEG, PEH, PMA-2, PMC, PMD, PME-4, PMF, PMG-3, PMH-2, PMI, PNA, PNB-2, PND, PNF-2, PNG-2, PNH, SPE-2 e SPM.

Neste sentido, importa referir que, à luz do Decreto Presidencial nº 93/21 de 16 de abril[460], artigos 16º e 17º, tanto o director como o subdirector pedagógico possuem responsabilidades acrescidas no processo de implementação da educação inclusiva em Angola. Entre outras atribuições, compete ao director "promover acções que garantam a inclusão escolar" na instituição, enquanto ao subdirector pedagógico incumbe "garantir a aplicação de metodologias de ensino que satisfaçam a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais".

Assim, atendendo às narrativas anteriormente descritas, conclui-se que, à luz deste normativo, os gestores escolares não apenas têm *promovido acções* que visam assegurar a inclusão escolar, como também têm procurado *estratégias* que permitam aos professores implementar *metodologias de ensino mais adequadas* e eficazes face aos desafios da educação inclusiva. Não obstante os entrevistados reconhecerem a existência de *gestores escolares que não concordam plenamente com o processo*, como por exemplo referiu o entrevistado PME22, e de outros que se *adaptam gradualmente* a ele, como mencionou o entrevistado PNE11. Ainda nesta perspectiva, a entrevistada PNB11 observou que a "gestão escolar apenas nos diz que matriculam! Vem mais uma criança, não pode ficar fora do sistema de ensino! E nós é só matricular", evidenciando que, em determinadas situações, o processo tem sido marcado por *uma certa imposição* por parte dos gestores escolares.

Portanto, considerando a generalidade das interpretações dos entrevistados acerca da atitude dos gestores escolares face à implementação da educação inclusiva, conclui-se que, embora esta seja frequentemente caracterizada como *positiva, dinâmica, rigorosa e de boa liderança*, trata-se, em muitos casos, de uma atitude condicionada por imposições hierárquicas e pela necessidade de cumprimento de directivas superiores, tal como já se verificou na subcategoria relativa ao "*Processo de Estruturação/Formulação*" e foi reafirmada na narrativa da entrevistada PNB11.

5.3.3.7. Práticas dos Professores

A necessidade de mais investigação, bem como a procura e mobilização de *novas práticas pedagógicas* figuram dos aspectos mais salientados pelos entrevistados na sub-subcategoria relativa à *relação entre professores e alunos*, como resultado da presença de alunos com NEE ou com outros condicionalismos na escola. Nesta subcategoria, a discussão incidirá sobre a interpretação que os entrevistados fazem das

[460] Aprova o Regime Jurídico do Exercício de Cargos de Direção e Chefia em Instituições de Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário.

práticas mobilizadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem no âmbito da educação inclusiva.

Importa, antes de mais, salientar que Sacristán (1992) define as práticas pedagógicas como o "somatório dos esquemas práticos postos em jogo" durante o processo de ensino-aprendizagem, constituindo-se numa "sucessão de micro-decisões das mais variadas naturezas", como complementa Perrenoud (1993, p.37). Mas adiante, o autor acrescenta que, numa sala de aula, as práticas pedagógicas não podem ser encaradas como a "concretização de uma teoria, nem mesmo de regras de acção ou de receitas" (p.40), pois a sua efectivação "está subordinada ao funcionamento do sistema de esquemas geradores de decisões" (p.40). Nesta perspectiva, Franco (2016) refere que uma prática pedagógica "configura-se sempre como uma acção consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade [e complexidade] que cerca o acto educativo" (p.536). A autora destaca ainda que o "conceito de prática pedagógica poderá variar dependendo da compreensão de pedagogia e até do sentido que se atribui a prática" (p.536) dos professores.

Deste modo, e sem pretender desenvolver uma discussão teórico-conceptual aprofundada sobre as distinções entre *práticas pedagógicas* e *estratégias pedagógicas*, como o fizeram Sabino e Turci (2024)[461], a presente subcategoria tem como objectivo descrever a interpretação que os entrevistados fazem das práticas docentes ou, em termos mais concretos, das *respostas educativas adotadas pelos professores em sala de aula* para efectivar a escolarização de um público de alunos cada vez mais diversificado, no contexto da educação inclusiva.

Assim, face às narrativas apresentadas, é possível concluir que determinados entrevistados[462] referem que no acto educativo têm procurado adoptar *práticas pedagógicas inclusivas*, as quais, segundo eles, têm contribuído para a transformação gradual do sistema educativo angolano num mais inclusivo.

Por outro lado, outra interpretação recorrente consubstancia-se na constatação de que ainda são as *práticas tradicionais* que mais caracterizam as respostas educativas mobilizadas pelos professores[463]. Entre as razões subjacentes a esta escolha ou permanência de práticas convencionais no processo de escolarização dos alunos com NEE ou outros condicionalismos alguns entrevistados[464] apontam o *desconhecimento de práticas pedagógicas adequadas* para o trabalho com estes alunos. Nesta direção,

[461] Onde, entre outros aspectos, as autoras concluem que as práticas pedagógicas são mais amplas e as estratégias constituem um dos elementos que a compõem (Sabino & Turci, 2024).
[462] Designadamente os entrevistados CPMA, CPMB, DGN, PEB, PEE, PEF-2, PEG, PEH, PMA, PMB-2, PME-2, PMF, PMH, PNC-2, PND, PNF, PNG e SPM.
[463] Como referem os entrevistados CG, CPEB-4, CPNA, PEA, PEC, PMC-2, PMD, PMG-2, PMI-2, PNA, PND e PNE.
[464] Designadamente os entrevistados PMC, PMG e PNB.

parte dos entrevistados[465] considera que é difícil alcançar o sucesso escolar destes alunos recorrendo exclusivamente a práticas tradicionais. A este respeito, tendo em conta a natureza autoritária e tecnicista do modelo tradicional de ensino, Freitas (2006) sugere que este "deve ser eliminado do espaço [educativo]" (p.176), uma vez que "considerar as diferenças intra-individuais dos alunos foi [...] sempre estranho à escola tradicional" (Rodrigues, 2006, p.316), marcada, segundo o autor, pelo seu carácter selectivo e homogeneizador de métodos de ensino, os quais negligenciam o que os "alunos são e querem" (p.317).

Relativamente á natureza do currículo subjacente a este modelo, Correia (2008) acrescenta que, sendo este frequentemente baseado na aquisição de aptidões básicas, o currículo tradicional "não se ajusta aos estilos e ritmos de aprendizagem da diversidade de alunos que hoje encontramos nas classes" (p.111). Nesta perspectiva, alguns entrevistados[466] referem que, em função das situações concretas com que se deparam no quotidiano escolar, alternam entre práticas inclusivas e práticas mais tradicionais, procurando ajustar as suas respostas pedagógicas às exigências de cada contexto e às características individuais dos alunos. Este posicionamento revela, por um lado, esforços de adaptação pedagógica e, por outro, a ausência de um enquadramento curricular sistemático que sustente práticas inclusivas de forma consistente. A este propósito C. Leite (2003) já havia sublinhado que a construção de currículos interculturais é essencial para responder à diversidade cultural presente nas escolas, exigindo uma abordagem curricular flexível, crítica e inclusiva, capaz de integrar diferentes saberes, experiências e identidades culturais.

Assim, a seguir analisa-se a interpretação que os entrevistados fazem das respostas educativas concretas (principais e secundárias) que os professores adotam antes e durante as aulas, bem como a percepção que possuem acerca das práticas que ainda se revelam necessárias para garantir uma efectiva escolarização dos alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva.

De forma geral os entrevistados[467] apontam o trabalho em grupo, o trabalho reflexivo, o diálogo, a diferenciação pedagógica, as adaptações curriculares, o currículo regular, a articulação entre teoria e prática e a avaliação de acordo com as especificidades dos alunos como as principais práticas ou respostas educativas concretas actualmente mobilizadas pelos professores na escolarização dos alunos com NEE ou outros condicionalismos, tal como evidenciam as narrativas a seguir:

Muitas das vezes usam-se algumas estratégias de ensino reflexivo.	(CPNA14)

[465] Designadamente os entrevistados CG, CPNA, PEH, PME e PMG.
[466] Como referem os entrevistados CPEA, CPMB, PEA, PED, PEH e PNH.
[467] CPEB, CPNA-4, CPMB, PEA-4, PEF-2, PEG-2, PEH, PMB, PMC-3, PMF, PMH-2, PNA, PNE, PNF-2, PNG-3, SPE e SPM-2.

Eu não procuro só pôr os alunos auditivos dum lado, mas eu procuro que eles façam um trabalho colectivo, incluindo-os naquilo que é a preparação também do professor ao explicar a matéria.	(PEA14)
Nós trabalhamos com todos através de um currículo normal.	(PEF14)
Temos estado a enveredar pela diferenciação pedagógica, para trabalhar com a diversidade de alunos.	(PNG14)
Para além das práticas pedagógicas, dialogamos e conversamos muitos com os alunos.	(PEG14)
Procuramos sempre, em cada aula, tentar ilustrar ao máximo as matérias que estamos a lecionar.	(PEG14)
Muitas das vezes tenho de recorrer a adaptações do currículo, no sentido de fazer chegar o conhecimento ao maior número de alunos, em função da caracterização atempada que realizar da composição da turma.	(PEH14)
Durante as aulas procuro combinar a oralidade com a prática.	(PMB20)
Para não criar nas suas mentes a ideia de que o colega padece de alguma necessidade e tratá-lo com indiferença, inserimos o aluno nos grupos de trabalho.	(PMC14)
Ao ministrar as minhas aulas, vou procurando e analisando cada uma das situações e vou fazendo mudanças ou recorrendo a diferenciação pedagógica.	(PMH14)
Tem-se promovido o diálogo na sala de aulas.	(PMH18)
Os professores procuram avaliar o aluno em função das habilidades que conseguiu adquirir e desenvolver. Procura-se ao avaliar ter em conta o potencial adquirido pelo aluno.	(SPM16)

Nesta direcção, Lloyd (2000), refere que,

> a educação cuja organização e prática estão enraizadas na resolução de problemas, promovendo a reflexão crítica através da colaboração, interdependência e diversidade, e que reconhece a incerteza como um pré-requisito para a inovação, pode ser vista como um modelo para uma educação inclusiva, equitativa e de excelência, que proporciona acesso e participação genuína para todos (p.144).

A propósito da adopção do trabalho de grupo e reflexivo, Rodrigues (2006) defende que a "gestão da sala de aula inclusiva pressupõe que os alunos possam ter acesso a vários tipos de grupos de aprendizagem, grupo de projecto, grupos de nível, trabalhos em pares e trabalho individual" (pp.314-315). Esta perspectiva evidencia assim que, não obstante os desafios enfrentados pelos actores educativos no terreno, estes têm vindo a desenvolver "estratégias e metodologias de intervenção" (p.313) que tem produzido resultados positivos no processo de escolarização dos alunos com NEE e outros condicionalismos. Entre estas respostas destaca-se a diferenciação pedagógica, perspectivada por Correia (2008) como a alteração do ritmo, do "nível ou do género de instrução, tendo por base as capacidades e necessidades de cada aluno" (p.95). O autor acrescenta que "no caso dos alunos com NEE, a adequação pedagógica baseada nos ajustamentos e adaptações curriculares" constitui uma

resposta ideal (p.95). Mas adiante, o mesmo autor sublinha que "proporcionar diálogos na sala de aula é uma forma de abordar assuntos relacionados com as NEE" (p.101) e que, sem negligenciar o currículo comum da escola regular a "adequação e diversificação do currículo que as diferentes situações concretas determinem e aconselhem" (p.108) configuram igualmente estratégias valiosas para a efectivação da *educação inclusiva*.

Conforme já se referiu, para além destas respostas educativas, os entrevistados[468] narram que procuram adoptar formas e métodos de trabalho ajustados às especificidades dos alunos, colocando-os em lugares que lhes permitem receber atenção redobrada do professor. Relatam ainda que promovem a colaboração entre docentes, trocando experiências e solicitando apoio mútuo para ultrapassar situações desafiantes ou outras. Para este efeito, consideram essencial que o aluno deve ser encarado na sua singularidade e que o professor, além de desenvolver sentimentos de aceitação e empatia, procure igualmente sensibilizar os alunos, pais e encarregados de educação sobre a nova realidade de diversidade que caracteriza a composição discente das escolas, tal como se evidencia nas narrativas que se apresentam seguidamente:

Temos de procurar mais estratégias, métodos e também interagir com outros professores que já tiveram situações semelhantes.	(CPEA12)
A forma como dispomos os alunos em sala de aulas pode fazer diferença neste processo.	(CPMB20)
O primeiro passo é aceitação em si e, de seguida é mobilizar estratégias específicas para trabalhar com estes alunos.	(CPNB14)
Devemos ter empatia para nos posicionar no lugar do outro, isto é, do aluno que requer uma atenção diferenciada.	(PEA13)
Cada situação é uma situação. As vezes posso lidar com uma situação de uma forma e ter sucesso, se calhar um outro colega professor, na mesma condição com a mesma prática, pode não ter sucesso.	(PED20)
Nós temos de observar aluno por aluno, comportamento, atitude e o nível de assimilação.	(PEE14)
Vai depender da criatividade do professor; o professor não pode só depender dos manuais que foram entregues pela direção da escola, manual da classe, podemos procurar noutros manuais e que seja numa explicação que tem a ver com a idade deles.	(PMA14)
Procuro trabalhar com os alunos de acordo as necessidades de cada um.	(PMH11)
Tenho de me desafiar a mim mesmo: se não responde como os outros, então tenho de procurar outras formas de trabalhar com o mesmo aluno.	(PMH12)
Há quem aprende mais rápido, há quem aprende mais lento.	(PNC15)
Para o êxito do nosso trabalho, incentivamos também os pais e encarregados de educação a participar mais na educação dos seus filhos.	(PNC20)

Face a estas narrativas, é de relevar que, não obstante algumas reticências manifestadas pelos entrevistados acerca do processo, as práticas que estes adoptam evidenciam *uma certa vontade de mudança* e um certo *autodidatismo* face aos desafios da educação inclusiva. Deste modo, alguns

[468] CPEA, CPMA, CPMB-2, CPNB, PEA-2, PEC, PED-2, PEE-2, PEH-2, PMA-3, PMB, PMC, PMG-2, PMF, PMH-3, PMI, PNA e PNC-2.

consideram fundamental a elaboração de *planos educativos individualizados* para os alunos que requerem uma atenção especializada, como por exemplo referiu o entrevistado PEA3. Relativamente a este último aspecto, Rodrigues (2006) entende que o desenvolvimento de uma gestão de sala de aula inclusiva, requer "um planejamento e a execução de um programa no qual os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e identidade" (p.315). Outro elemento relevante nesta direção, referido por determinados entrevistados[469] é a *reabilitação em braille* e noutras áreas que tem sido realizada com alguns alunos antes da sua inserção nas designadas salas inclusivas. A este propósito, o autor acima mencionado, adverte que, perante o conjunto de práticas construídas e desenvolvidas pelos actores no terreno ao longo do tempo, e que têm se revelado importantes para o sucesso dos alunos com NEEE ou outros condicionalismos, "seria insensato pura e simplesmente deitá-las fora em nome da inclusão" (p.313). Tal atitude, acrescenta o autor, representaria um desperdício do *conhecimento acumulado* e dos "aspectos que a investigação e a prática têm posto em destaque relativamente às incidências específicas" (Correia, 2008, p.111). Nesta perspectiva, entende-se que, em diálogo com as mudanças em curso, tais práticas ou "saberes construídos na acção", na expressão de Canário (2000), devem ser *valorizadas, sistematizadas, documentadas e disseminadas,* e não arbitrariamente desencorajados pelos decisores situados no topo da hierarquia educativa, como tem frequentemente ocorrido[470].

Assim, neste domínio, é notória a importância atribuída pelos entrevistados[471] à planificação pedagógica como um espaço de interajuda, reflexão e partilha de exemplos de práticas pedagógicas entre os professores, evidenciando-se este entendimento nas narrativas que se apresentam a seguir.

Muitas das vezes procuro ajuda noutros colegas, para que me possam auxiliar metodologicamente sobre as melhores formas de escolarizar a criança identificada.	(PMB13)
Existe uma interação permanente entre professores, sobretudo na partilha de respostas pedagógicas e metodológicas para o trabalho com os alunos e tem funcionado e muito bem.	(PMG11)
As trocas de experiência que temos tidos com outras instituições de ensino desempenham um papel importante no processo pedagógico.	(SPE13)

[469] Como referem os entrevistados CPEA e SPE.

[470] Atendendo ao conhecimento do terreno e ao trabalho de campo realizado, importa referir que, face aos desafios colocados pela implementação da educação inclusiva na organização escolar E, foi criado um serviço designado por *Sala de Recuperação*. Estas salas foram descritas como espaços destinados à preparação de alunos em condição de deficiência, com vista à sua posterior integração nas designadas turmas inclusivas. As acções desenvolvidas nestes contextos têm contribuído para que o processo de inclusão decorra de forma mais gradual e eficaz, refletindo-se em resultados positivos no percurso académico dos alunos envolvidos. Contudo, por não se encontrarem enquadradas em qualquer diploma legal, estas práticas foram desencorajadas pelos gestores de topo da cadeia de implementação da educação inclusiva, conduzindo ao desperdício do conhecimento prático acumulado pelos actores do terreno. Este saber experiencial, caso fosse devidamente reconhecido e sistematizado, poderia constituir um factor potenciador do sucesso escolar dos alunos. Tal como sublinha Moreira (2011), "a experiência vivida torna-se significativa e transformadora, aproximando-se de um ideal do vivido, que permite ao indivíduo revisitar a experiência e aprender a partir dela" (pp. 26–27). Deste modo, entende-se que tais práticas revelam, até certo ponto, não apenas resistência, mas também estratégias de ajustamento por parte dos actores no terreno — professores e gestores escolares — que procuram conciliar as orientações institucionais da reforma da educação inclusiva com a realidade concreta das suas escolas.

[471] PMB, PMG e SPE-3.

Estas interpretações vão ao encontro do ponto de vista de Perrenoud (1996), que considera a planificação pedagógica como "centros de difusão de novas ideias e [...] locais de inovação pedagógica" (p.96) por excelência dos actores educativos no terreno; sendo, portanto, essenciais para que a "criatividade tenha múltiplos lugares", como refere Casa-Nova (2018, p.104).

Não obstante o anteriormente descrito, os entrevistados[472] apontam igualmente um conjunto de *respostas educativas que ainda se revelam necessárias* à plena efectivação da escolarização dos alunos que integram o *público-alvo da educação inclusiva*. Assim, entre os vários aspectos identificados, consideram ser necessário melhorar do ponto de vista metodológico, procurando adaptar, inovar, diversificar e tornar mais eficazes as estratégias pedagógicas; desenvolver e promover o sentimento de empatia; realizar a diferenciação pedagógica, atendendo aos diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos; bem como prestar mais atenção à elaboração e diversificação dos instrumentos de avaliação das aprendizagens.

Estes aspetos são enfatizados nas narrativas que se apresentam a seguir, refletindo a preocupação dos entrevistados com a qualidade e a equidade das respostas educativas que se produzem nas salas de aulas inclusivas:

Na medida em que cada aluno é diferente, o professor que está na educação inclusiva precisa adaptar as metodologias que mobiliza para melhor atender a diversidade de alunos que acorrem a escola.	(CPEB1)
É necessária uma atenção diferenciada e individualizada.	(CPEB7)
É necessário também um reforço na metodologia e diversificação de ensino.	(CPEB20)
Se aplicares uma prova de 15 ou 10 questões para um aluno que escreve vagarosamente, ele pode não conseguir responder a tempo e hora e, consequentemente poderá ter uma negativa.	(PEA18)
Cabe ao professor usar a sua estratégia metodológica para que todas saiam com conhecimentos.	(PEE7)
Os professores têm de aplicar uma diferenciação pedagógica para trabalhar com estes alunos.	(PMC11)
A avaliação de aluno com deficiência ou necessidade educativa especial carece de uma certa adaptação.	(PMI14)
Devemos trabalhar tendo em conta o processo de assimilação de cada aluno.	(PNC15)
Os métodos para o trabalho com alunos com certas condições deveriam ser um pouco mais específicos.	(PNE8)
Devo ter estratégias diferentes para os vários alunos.	(PNF14)
Deve-se dar mais atenção àquele aluno, acompanhá-lo, no sentido de prestar mais atenção ao [mesmo] no sentido de conhecê-lo melhor.	(PNG12)
Temos de ensinar aos nossos alunos a respeitar a diferença e os diferentes ritmos de aprendizagem.	(PNH11)

[472] CPEB-5, CPMA, CPNA-2, PEA-7, PEC-2, PEE-2, PEG-2, PMC-2, PME-2, PMG, PMI, PNC-3, PNE-2, PNG, PNH-3 e PNF-3.

Como se pode verificar, nestas narrativas os entrevistados destacam de forma reiterada a necessidade de adopção de *novas práticas pedagógicas*, do desenvolvimento e promoção da empatia, da realização da *diferenciação pedagógica* e de uma *avaliação das aprendizagens adaptada* às competências e necessidades dos alunos, enquanto requisitos fundamentais para um atendimento adequado aos alunos com NEE ou outros condicionalismos.

Estas perspectivas convergem com o ponto de vista de Sacristán (1992), que sublinha que "toda a mudança educativa deve assumir-se, em primeiro lugar, como uma mudança cultural" (p.71), na qual se deve ter em consideração o que ocorre "na sala de aula e em suas práticas cotidianas", como também reforça Barroso (2006, p.278). Assim, perante os resultados que se perspectivam do conjunto de relações que se estabelecem no interior da sala de aula, sobretudo nas designadas turmas inclusivas, a "execução de um programa no qual os alunos possam compartilhar vários tipos de interação e identidade", como defende Rodrigues (2006, p.315), implementado numa classe regular reestruturada para "responder com eficácia às necessidades específicas [dos] alunos", como refere Correia (2008, p108), afigura-se indispensável e determinante para o êxito desta reforma.

Em síntese, embora alguns entrevistados reconheçam que a sua actuação docente ainda é caracterizada por *práticas tradicionais*, em parte devido ao desconhecimento de metodologias mais adequadas para o trabalho com estes alunos, a generalidade refere que no acto educativo, têm procurado privilegiar *práticas educativas inclusivas*. Estas concretizam-se através do *trabalho em grupo, trabalho reflexivo, diálogo, diferenciação pedagógica, adaptações curriculares, integração entre teoria e prática e avaliação de acordo as especificidades dos alunos*; práticas que consideram ter contribuído para a *transformação do sistema educativo angolano* num sistema progressivamente mais inclusivo. Acresce que os entrevistados afirmam procurar trabalhar com os alunos de acordo com as suas especificidades, posicioná-los estrategicamente na sala para facilitar uma atenção redobrada, e interagir com outros professores para partilhar experiências e ultrapassar desafios comuns. Ainda assim, reiteram a necessidade de fortalecer a inovação pedagógica, a empatia e a diferenciação, como condições essenciais para garantir respostas educativas mais adequadas às exigências da escolarização de um público discente cada vez mais diversificado.

5.3.3.8. Acesso, Participação e Sucesso dos alunos

A terminar a discussão da presente categoria, consideramos relevante apresentar a interpretação que os entrevistados fazem acerca do *acesso*, *da participação e do sucesso escolar* dos alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva.

Relativamente ao acesso, determinados entrevistados[473] referem que, em termos de matrículas, este é garantido a todos os alunos que acorrem à escola, independentemente da condição que apresentam[474]. Consideram igualmente que, por se tratar de uma medida de acção do Governo angolano, e sempre que existam vagas disponíveis, os alunos com NEE ou outros condicionalismos beneficiam de prioridade no processo de admissão. Estas pecepções ficam evidenciadas nas narrativas que se apresentam a seguir:

O acesso é através das vagas existentes, uma vez que haja vagas disponível para que o aluno tenha acesso à instituição, nós abrimos o processo para todos, atendendo a estatística e o número de salas de aulas disponíveis.	(DGE16)
Na questão do acesso, querendo ou não eles gozam de uma certa primazia, quando temos um aluno com algum tipo de deficiência e somos consultados pelos encarregados de educação, portanto acabamos por dar uma primazia a esses alunos.	(DGM16)
Matriculamos todas as crianças, sem exceção, a escola está aberta para todos; a escola tem espaço para todos.	(DGN7)
Em relação ao acesso, acho que não só aqui como também noutras escolas, percebo que está garantido tendo em conta que as direções de escola abraçam este projeto do governo.	(CPMB18)
Não vejo nenhum impedimento. Uma vez que legalmente está consagrado que a qualquer período do ano podem ser matriculados.	(PEH18)
Não tem sido feita nenhuma restrição com relação ao seu acesso, são matriculados normalmente.	(PMH18)
Posso considerar o acesso como sendo positivo, a escola está aberta a todo o mundo, nós recebemos estes alunos normalmente.	(PMI18)

Face às narrativas apresentadas, conclui-se que o conceito de *acesso* a que os entrevistados se referem diz respeito à *matrícula ou inscrição* numa determinada classe. Estas narrativas, em parte, contrariam a interpretação feita por outros entrevistados[475] na subcategoria relativa a *forma de implementação da educação inclusiva*, onde se destacou que os alunos com NEE começam a enfrentar barreiras logo no primeiro acto administrativo, que é na efetivação da matrícula.

[473] Como referem os entrevistados CG, CPMB, CPNA, DGE, DGM-3, DGN, PEA, PEH-2, PME, PMH, PMI, PNB, PND e PNE-2.

[474] À luz do Estatuto da Modalidade de Educação Especial, aprovado pelo Decreto Presidencial n.º20/11 de 18 de janeiro, os alunos público-alvo da educação inclusiva beneficiam de condições especiais de matrícula, isto é, têm a possibilidade de efetuá-la: *a)* na escola mais próxima da sua área de residência, independentemente do local de residência do aluno; *b)* na escola adequada, independentemente do local de residência da criança; *c)* com dispensa dos limites etários definidos no sistema de educação angolano. Neste sentido, conclui-se que nas organizações escolares cujos sujeitos-atores participaram do presente estudo tem procurado concretizar esta medida deste diploma legal.

[475] Como narram os entrevistados CG, CPEB-2, PEA, PEC, PED, PEE, PEH e SPE.

No tocante à acessibilidade arquitetónica e à comunicação, ficou evidenciado, sobretudo na subcategoria sobre os *materiais didáticos específicos e infraestruturas escolares,* que ainda persistem *carências significativas*, as quais representam obstáculos à implementação da educação inclusiva nos contextos pesquisados. A este respeito, enquanto, por exemplo, os entrevistados PEG-2 e PNH reconhecem que ainda existem desafios por ultrapassar, o entrevistado PEB18 refere que há "dificuldades naquilo que tem haver com o acesso. Nós ainda temos alunos que vêm de bairros muito distantes, isto é, a 7 ou 8 kms". Visto desta perspectiva, constata-se que os obstáculos continuam a ser inúmeros, uma vez que alguns alunos – ainda em tenra idade - precisam percorrer longas distâncias para frequentar a escola. Acresce que, segundo o entrevistado PNE18, o "acesso até pode ser fácil nas escolas do ensino especial, mas depois quando saem dali acaba por ser muito difícil integrar-se no ensino médio ou mesmo no ensino superior". Esta observação, se por um lado reforça a *relevância que se atribui à escola do ensino especial* neste domínio, por outro lado, corrobora o que foi anteriormente discutido: a educação inclusiva continuar a ser mais debatida e concretizada ao nível do *ensino primário*, em detrimento dos restantes níveis de ensino.

Relativamente à participação, embora esta dependa, em grande medida da especificidade do condicionalismo que cada aluno apresenta, como argumenta o entrevistado PNB18, parte significativa dos entrevistados[476] considera que os alunos com NEE participam activamente nas actividades propostas pelos professores, quer em trabalhos individuais, quer em trabalhos de grupos. De acordo com os entrevistados, esta participação tem contribuído para o fomento de uma *socialização positiva* entre os alunos, favorecendo a sua inclusão no contexto escolar. Todavia, determinados entrevistados[477] fazem uma interpretação diferente desta realidade, caracterizando-a como uma *participação monótona*, *limitada ou quase inexistente*. Consideram que os condicionalismos que afectam os alunos com NEE têm levado ao desenvolvimento de *comportamentos de autoexclusão e inibição*. Nesta perspectiva, "por vezes o aluno é apenas colocado na sala para poder ouvir alguma coisa", como argumentou o entrevistado CPNA11. Além disso, em casos que os alunos enfrentam *situações de preconceito* e não contam com *o estímulo e apoio dos pais ou encarregados de educação*, a sua participação tende a ser ainda mais condicionada, como por exemplo referiu o entrevistado PMC18. A este propósito, Lloyd (2000) interpretando Dyson (1997) sustenta que, o "direito adquirido sem acesso a uma participação genuína é inevitavelmente um veículo para a produção de desigualdade de oportunidades, em vez de um meio para garantir a igualdade" (p.142). Nesta perspectiva, as narrativas dos entrevistados revelam que,

[476] Designadamente os entrevistados CPMA, CPMB-2, CPNB-2, DGE, PEC, PEE, PMA, PMB-2, PMG-2, PMH, PNB, PNC, PND, PNF-2, PNG e SPM.
[477] Como narram os entrevistados CPNA, PEA, PEG, PMC, PMD, PMH-2, PMI e PNH.

em alguns casos, a inclusão escolar se traduz apenas na presença física dos alunos na sala de aula, sem corresponder a uma participação efectiva nos processos de aprendizagem.

Relativamente ao sucesso escolar, este é interpretado por alguns entrevistados[478] como dependente de um *trabalho conjunto*, que deve necessariamente envolver a *participação activa dos próprios alunos*, dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação. Assim, entre os vários aspectos destacados, os entrevistados referem que, embora se registe *maior progresso nas aprendizagens* de alguns em relação a outros, - realidade que também ocorre com aqueles alunos que *aparentemente* não apresentam qualquer condicionalismo -, determinados alunos com NEE conseguem alcançar níveis significativos de sucesso escolar. Na perspectiva de alguns entrevistados[479] a prova concreta desta realidade reside no facto de muitos desses alunos não só concluírem com êxito o *ensino primário*, como também adquirem conhecimentos que lhes permitem prosseguir estudos nos níveis subsequentes. Existem, inclusive, casos de alunos que, tendo iniciado a sua escolarização nas organizações escolares observadas, actualmente *frequentam ou já concluíram o ensino superior*, como evidenciam as nas narrativas apresentadas a seguir:

Temos na sala alunos que leem e escrevem muito bem, e vieram para escola sem saber nada, revelando que tem sido alcançado algum sucesso.	(CPEB18)
Temos muitos alunos que já passaram por aqui, que estão hoje a frequentar o ensino médio.	(CPNB18)
Hoje temos professores que foram nossos alunos e, que estão a frequentar as mais diversas instituições do ensino médio e superior.	(DGE16)
O seu desempenho e o seu enquadramento, daqueles que já tivemos, alguns saíram-se muitíssimo bem, principalmente aqueles alunos que têm também um bom acompanhamento por parte dos próprios pais e encarregados de educação.	(DGM16)
O facto de alguém ter uma deficiência não implica que ele não consiga estar ao nível dos outros, muitas das vezes nos surpreendem.	(PED12)
O desenvolvimento dessas crianças depende muito da convivência entre professor-alunos e professores-encarregados de educação.	(PEF18)
Alguns alunos têm obtido sucesso, prova disso são os alunos que passaram por aqui e já estão a frequentar o ensino superior e outros que já o terminaram.	(PEG18)
Muitas das vezes vão fazendo o seu percurso acadêmico normalmente, desde a iniciação até a 6ª classe e, com o andar do tempo, percebemos que estes alunos se encaixam normalmente.	(PND14)
Relativamente ao sucesso, tem sido um grande desafio, mas é como todo processo, algumas crianças progridem mais rapidamente em relação a outras e, o ensino é assim.	(PND18)
Temos o exemplo de alunos que figuram do quadro de honra, mas apresentam alguma deficiência e, às vezes, superam alunos ditos normais.	(SPE16)

[478] Designadamente os entrevistados CPNA, DGM, PEA-2, PEF e PNB.
[479] CPEB-2, CPNB, DGE-2, DGM-3, PEC, PED-2, PEE-2, PEF, PEG, PMA, PMF, PNA-2, PND-3, PNE, PNF, PNG e SPE-2.

Parte destes entrevistados[480] refere igualmente que o sucesso escolar alcançado por alguns destes alunos é muito questionável, encontrando-se *muito aquém do desejável*. Argumentam que muitos alunos concluem[481] o ensino primário (6ª classe) sem dominar os *conhecimentos e habilidades mínimas* requeridas para alunos que terminam este nível de ensino. Nesta perspectiva, salientam que, em determinados casos, vão sendo *aprovados de forma automática*, transitando de classe não necessariamente em função das aprendizagens efectivamente adquiridas, mas do *tempo de permanência* em determinada turma. Tal situação leva os professores, por vezes, a procurar estratégias alternativas para justificar a progressão escolar destes alunos, como se pode ler nas narrativas apresentadas seguidamente:

Quanto ao sucesso há algumas reticências, é muito questionável, alguma coisinha não está certa.	(CPMB18)
Muitos deles terminam o ensino primário, mas sem o perfil mínimo necessário, porque há casos em que o aluno, prontos [...], reprova o primeiro ano, reprova o segundo ano, depois por ser um aluno que sofre uma determinada deficiência, um aluno especial o conselho [escolar] reúne e para não lhe atrasar muito, decidimos que deve ir para a classe seguinte.	(DGM11)
Também tivemos outros casos de alunos que a dada altura fomos só obrigados mesmo a encontrar formas, porque a idade era avançada, e estavam sempre paralisados, aquilo levava a desmotivação do próprio aluno e do próprio encarregado, então fomos encontrando formas para que passassem para a classe seguinte.	(DGM16)
Sentimos que os alunos ditos normais entenderam a matéria, mas em sentido contrário percebemos que os alunos com necessidades educativas especiais ficam um pouco para trás.	(PMC12)
Há professores que dizem que determinado aluno não deve transitar de ano, mas há outros que defendem que sendo um aluno com necessidade educativa especial deve transitar de ano, mesmo sem saber.	(PMF18)

Das narrativas analisadas conclui-se que o percurso escolar de alguns alunos com NEE ou determinados condicionalismos tem dependido, em grande medida, do *carácter discricionário dos órgãos directivos* das organizações escolares. Parte desses transita de classe e, consequentemente, conclui o ensino primário sem possuir os *requisitos mínimos de aprendizagem* exigidos para um aluno que conclui este nível de ensino. Visto desta perspectiva, se por um lado, tem sido possível fomentar alguma socialização destes alunos, em conformidade com a alínea *c)* do artigo 29.º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino[482], por outro lado, e tendo em atenção as condicionantes relacionadas com a *falta de recursos humanos especializados e de materiais didácticos específicos*, infere-se que dificilmente tem sido possível desenvolver nestes alunos a "capacidade de aprendizagem, tendo como meios básicos o domínio da

[480] Designadamente os entrevistados CPMB-2, DGM-5, DGN, PEA, PEB, PMC-2, PME, PMI-2 e PMF-2.
[481] Sobre este assunto, e referindo-se ao contexto francês, Dubet (2008) sustenta que, apesar do processo de democratização do ensino "algumas dezenas de milhares de jovens experimentam grandes dificuldades em adquirir saberes elementares e saem da escola sem nenhuma qualificação" (p.388).
[482] Lei n.º17/16 de 7 de outubro.

leitura, da escrita e caligrafia, cálculo e das bases das ciências e tecnologias" (inscrito na alínea *a* da lei n.º32/20 de 12 de agosto[483]). De igual modo, observa-se que o desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e da expressão oral e da escrita previsto na alínea *b* da Lei n.º17/16 de 7 de outubro, ainda não se concretizam plenamente, permanecendo como metas por atingir na escolarização de alunos no ensino primário no contexto angolano.

Assim, tendo em atenção o anteriormente discutido nesta subcategoria, conclui-se que o conceito de acesso referido pelos entrevistados se restringe, sobretudo, ao acto de matrícula ou à inscrição numa determinada classe. No entanto, no que respeita à *acessibilidade arquitetónica* e à *comunicação* persistem carências significativas que continuam a constituir obstáculos estruturais à implementação efectiva da educação inclusiva nos contextos pesquisados. Nesta perspectiva, concordamos com M. J. S. Lima (1987) ao afirmar que a "garantia do acesso de todos à educação não faz sentido se, simultaneamente, não forem criadas condições para que essa escolaridade seja bem-sucedida" (pp.39-40)[484]. Relativamente à participação, embora alguns entrevistados a considerem limitada ou irregular, a maioria dos entrevistados reconhece que os alunos com NEE participam activamente nas actividades propostas pelos professores, quer em trabalhos individuais, quer em grupos, o que tem contribuído para a sua socialização. No que concerne ao sucesso escolar, os entrevistados destacam que este depende de um trabalho conjunto entre alunos, professores e pais ou encarregados de educação. Todavia, se por um lado há relatos de progressos significativos, com alunos que conseguem prosseguir os estudos nos níveis subsequentes, por outro lado, vários entrevistados consideram que o sucesso é muito questionável e, em muitos casos, meramente formal. Em determinadas situações vão promovidos de classe sem evidências de domínio dos conhecimentos e habilidades mínimas requeridas, levando os órgãos de direcção e os professores a *encontrar estratégias administrativas para viabilizar a transição*, com base no tempo de permanência em determinada turma, e não necessariamente nas aprendizagens efectivas alcançadas.

A terminar, importa referir que ainda persistem "muitas limitações que comprometem o sucesso e a participação dos mesmos", como salientou o entrevistado PEB18; muitas delas decorrentes da "falta de professores com domínio na matéria", conforme referiu o entrevistado PME18. Por essas razões, "o acesso, participação e sucesso educativo dos alunos público-alvo da educação inclusiva [continua a ser] razoável, com muito por fazer para que esteja bom", como por exemplo afirmou o entrevistado CG16.

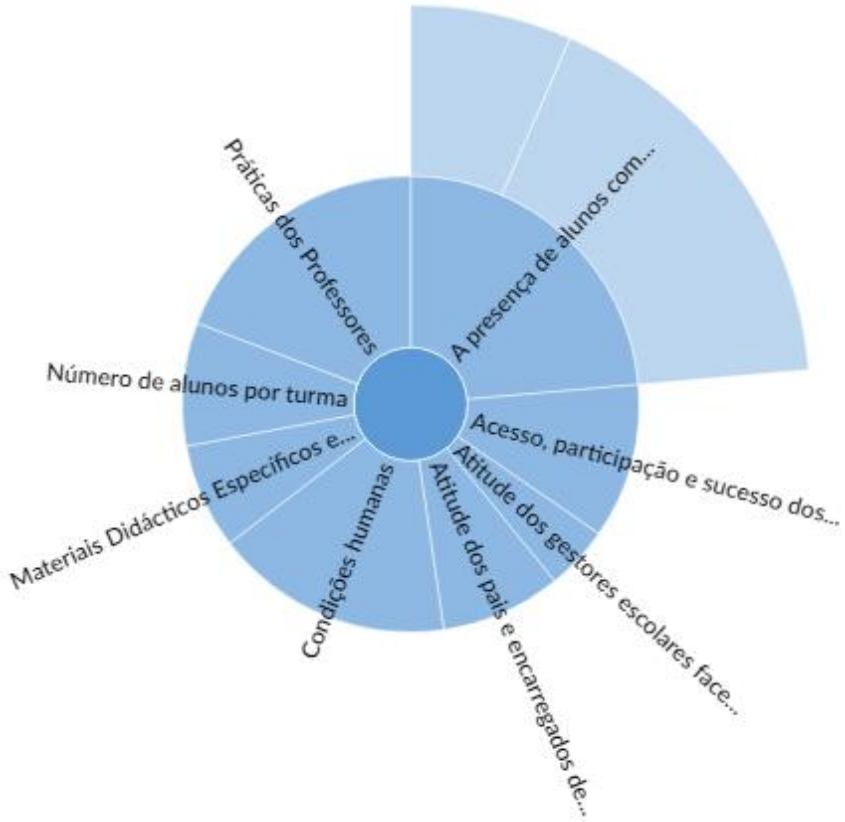
[483] Que altera a Lei n.º17/16 de 7 de outubro.

[484] A este propósito Mugambi (2017) refere que, "o acesso ao ensino regular por si só não basta. A participação significa que todos estão envolvidos em actividades de aprendizagem que sejam significativas para eles" (p.96).

Atendo-nos ao último excerto, este revela-se particularmente relevante, não apenas pela posição que ocupa o seu proponente, como também porque expressa uma leitura holística do processo de implementação da educação inclusiva, convergente com a percepção de um número considerável dos entrevistados. Nesta linha, torna-se necessária a construção e consolidação de uma série de "estratégias e práticas conducentes a uma igualdade de acesso e de sucesso escolares, ainda não conseguida em pleno século XXI", como assinala Casa-Nova (2018, p.97).

Portanto, tal como temos vindo a fazer, encerramos a discussão desta categoria com um gráfico que ilustra o sentido predominante das interpretações dos entrevistados. Como se pode observar, a subcategoria relativa *à presença dos alunos na escola* foi a mais referenciada, seguida das *práticas pedagógicas dos professores*, das *condições humanas* e do *acesso, participação e sucesso escolar*. Esta realidade revela o interesse e a importância atribuída pelos entrevistados aos desafios decorrentes da presença de alunos com NEE ou outros condicionalismos na escola regular, evidenciando, simultaneamente, a centralidade da escolarização inclusiva enquanto eixo estruturante das suas preocupações e expectativas.

Gráfico 5: *Desafios da implementação da educação inclusiva*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo15

5.3.4. Necessidades Manifestadas

O desenrolar da discussão dos dados permitiu, por um lado, confirmar as categorias analíticas previamente definidas, nomeadamente a necessidade do *professor de apoio com formação específica*, a *reformulação da legislação*, a *fundamentação teórica na elaboração das políticas públicas*, o *orçamento destinado à educação inclusiva* e a necessidade de *articulação intersectorial*. Por outro lado, emergiram novas categorias a partir do discurso dos entrevistados, destacando-se a necessidade de *materiais didáticos adequados*, a *redução do número de alunos nas turmas* e a *sensibilização da sociedade* para a temática da inclusão.

Assim, tal como referido no início da discussão das categorias, Amado, et al., (2014) sublinham que, nesta etapa da investigação, é fundamental explicar o que se andou a procurar compreender com o sistema de categorias construído, de modo a consolidar a coerência interpretativa entre os diferentes eixos de análise. Desta feita, a presente categoria centra-se na interpretação que os entrevistados fazem

das principais necessidades enfrentadas pelos sujeitos-atores durante o processo de implementação da educação inclusiva em Angola. Nesta lógica, a necessidade de *formação de professores* constitui-se como a primeira subcategoria a ser discutida, assumindo papel estruturante no conjunto das necessidades identificadas.

5.3.4.1. Formação de Professores

Dentre as principais necessidades manifestadas pelos entrevistados, a formação de professores destacou-se no aspecto mais referido pelos trinta e sete participantes do presente estudo. Assim, a generalidade destes[485] refere que a formação docente constitui uma condição indispensável para a efectiva implementação da educação inclusiva e que deve ser concebida como um processo contínuo e permanente. Nesta perspectiva, os entrevistados[486] enfatizam que, *ninguém dá o que não têm*, expressão que sintetiza a consciência da importância do conhecimento pedagógico e especializado para o atendimento educativo dos alunos com NEE e outros condicionalismos. Assim, a seguir, apresentam-se algumas narrativas[487] que ilustram e sustentam esta interpretação, revelando a percepção dos sujeitos-actores sobre a urgência e o papel estruturante da formação de professores no contexto da educação inclusiva em Angola.

Impõe-se a necessidade de se ampliar e reforçar as acções de formação e capacitação dos professores.	(CG13)
A promoção de mais formação e que sejam constantes; talvez seria bom e poderia nos ajudar a melhorar as nossas práticas na sala de aulas.	(CPEA20)
Considero que, para além de as formações serem importantes, devem ser permanentes.	(CPMA10)
A formação permanente do professor é para aprimorar sempre os conhecimentos destes.	(CPMB10)
Seriam necessárias actualizações constantes de conhecimentos, temos tido refrescamento apenas.	(CPNA20)
Antes de implementar a política de educação inclusiva deve-se preparar primeiro o homem através de seminários constantes de capacitação, formá-los adequadamente.	(DGE26)
A formação contínua dos professores na área de metodologia e de técnicas inclusivas é mesmo fundamental.	(DGM18)
Tínhamos de ter mais informações sobre educação inclusiva.	(DGN1)
Quanto mais formação contínua os professores tiverem, melhor será para este processo.	(PEB10)
As formações em matéria de educação inclusiva devem ser contínuas.	(PEC24)
As pessoas estariam mais preparadas, uma vez que a sociedade é dinâmica e cada dia temos novos desafios; então acho que a formação contínua é muito importante.	(PED10)

[485] Designadamente os entrevistados CG-2, CPEA-2, CPMA-3, CPMB-4, CPNA-3, CPNB-2, DGE-2, DGM-5, DGN-5, PEA-3, PEB-3, PEC-6, PED-4, PEE-6, PEF, PEG-2, PEH-3, PMA-3, PMB-2, PMC-7, PMD-3, PME-4, PMF-3, PMG-7, PMH-7, PMI-6, PNA-3, PNB-2, PNC, PND-4, PNE-7, PNF, SPE-6 e SPM.

[486] Como referem os entrevistados CPMB, DGM e PEB.

[487] Tendo-se também observado uma regularidade significativa entre os entrevistados PEG10, PEH10, PMA1, PMB10, PMC10, PMD20, *PME10,* PMG13, PMI9, PNA10, PNB20, PND10, PNE22, PNF10, SPE18.

Na senda desta interpretação os entrevistados,[488] reconhecem a existência de uma relação direta entre a formação contínua de professores e a capacidade de atendimento à diversidade. Consideram que, quanto maior o nível de formação e actualização pedagógica do professor, melhor será a sua preparação para responder às necessidades e especificidades dos diferentes alunos que acorrem à escola. Todavia, determinados entrevistados[489] problematizam a natureza e a qualidade das formações contínuas actualmente oferecidas, descrevendo-as como repetitivas, pouco atractivas, rotineiras, superficiais e insuficientes para responder às exigências da educação inclusiva. Acrescentam ainda que estas acções formativas, na maioria das vezes, têm curta duração - geralmente de uma semana - e intervalos longos entre edições, podendo ocorrer apenas após seis meses ou mesmo cinco anos, o que limita o seu impacto na prática pedagógica e na consolidação de competências profissionais. Assim, as narrativas seguintes ilustram de forma expressiva estas percepções, evidenciando as críticas e expectativas dos entrevistados relativamente à formação contínua de professores em Angola.

Que seja uma formação de qualidade e não seja a habitualmente oferecida, caracterizada por ser repetitiva e pouco atractiva.	(CPEB10)
Somos incentivados a ter mais conhecimento sobre a inclusão, mas precisamos é de formação específica que não seja de uma semana como tem sido, mas de até 6 meses ou mais.	(CPMB3)
Para nós aqui, o maior número de formação inibe os professores, os professores criam uma espécie de anticorpos sobre formação, pelo facto de maior parte das formações contínuas serem rotineiras.	(CPNA10)
A formação que os professores têm recebido sobre técnicas e políticas educativas, metodologias de como trabalhar com alunos com deficiência não tem sido suficiente.	(DGM5)
As abordagens que são feitas, são muito superficiais. Aquilo que é o fundo mesmo, nós nunca tivemos.	(DGN18)
Tivemos seminário de três dias e isto não basta, é preciso estar preparado, formado mesmo.	(PMA3)
Deram-nos seminários de capacitação nas escolas, se calhar de 3 dias de duração; para poder receber qualquer aluno com necessidades especiais que aparecesse.	(PME5)
Se os professores tivessem formação contínua constantemente, não nas mesmas coisas, mas com base a coisas novas, facilitaria a nossa maneira de ensinar.	(PMG10)
Há vezes que ficamos quase 2 anos sem nenhuma formação actualizada, ano passa e continuamos com os mesmos erros, então precisamos de mais formações.	(PNB20)

Neste sentido, se por um lado os seminários de capacitação ou as reuniões pedagógicas, realizadas nas denominadas Zonas de Influência Pedagógicas (ZIPs) são reafirmados e destacados pelos entrevistados como alternativas indispensáveis para o aperfeiçoamento pedagógico dos professores e para a disseminação da filosofia subjacente à educação inclusiva nos contextos pesquisados, indo assim ao encontro com o que estabelece o decreto-lei que aprova a PNEEOIE, por outro lado as narrativas

[488] CG, CPEA-2, CPEB-3, CPMA-2, CPMB, CPNA, CPNB, DGM, PEA-2, PEC, PEF, PEG, PMA-2, PMB, PMD-3, PME, PMG, PMH, PMI-3, PNC, PNE, PNG e PNH.
[489] Como narram os entrevistados CPEB, CPMB, CPNA, DGM-3, DGN, PMA, PME, PMG e PNB.

anteriores evidenciam que as sessões formativas promovidas nestes espaços de interajuda não têm sido suficientes para que os professores respondam de forma eficaz aos desafios impostos pela emergente educação inclusiva. Esta constatação converge com o estudo desenvolvido por Gonçalves (1992), cujos participantes consideraram a formação em serviço que receberam como 'desajustada da realidade' fundamentalmente por "ser insuficiente e não preparar para o contacto com os alunos" (p.161).

Face ao exposto, entre os participantes[490] do estudo, embora alguns[491] reconheçam a existência de disciplinas ou unidades curriculares relacionadas com as NEE ou outras afins em determinadas organizações escolares de formação inicial de professores, a maioria defende que todo o processo deveria começar por uma intervenção precoce nas escolas de magistério primário, secundário e nas instituições de ensino superior. Nesta perspectiva, os entrevistados sublinham a importância de que o ensino do sistema braille e da Língua Gestual Angolana seja integrado no conjunto de matérias prioritárias e essenciais desses cursos, sendo a formação ministrada por formadores com comprovadas capacidades teóricas e empíricas nestas matérias.

Neste sentido, concordamos com Canário (2000) ao defender que estas escolas de formação de professores precisam "abandonar os horizontes restritos da formação inicial para se assumirem como escolas de formação permanente, em que a formação contínua ocupa um lugar estratégico fundamental" (p.137). Assim, as interpretações anteriormente descritas revelam, portanto, o predomínio de carências ao nível dos formadores de professores, como já haviam apontado Lustosa e Luciano (2011) e reforçam a necessidade de "repensar completamente a organização dos sistemas de formação" (Canário, 2000) ou de promover o que Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) designam como a "reforma dos reformadores". De igual modo, estas interpretações confirmam o ponto de vista de Tomás (2020) segundo o qual "mesmo contemplando a componente para o desenvolvimento de saberes no âmbito de educação inclusiva" (p.219) os cursos de formação de professores em Angola não têm sido suficientes para preparar os professores no sentido de atender devidamente a diversidade de alunos que acorrem à escola[492]. Desta feita, apresentam-se seguir as narrativas que ilustram e reforçam as interpretações acima descritas:

[490] CPEA-3, CPEB, CPMB-2, CPNB, PMB, PME-3, PNH e SPE-6.

[491] Designadamente CPMB e SPE.

[492] A este propósito, retoma-se o artigo 27.º da Lei das Acessibilidades, o qual estabelece que "o sistema de educação deve garantir a inclusão, nos cursos de formação de professores e nos níveis básico, médio e superior, do ensino da Língua Gestual Angolana, como parte integrante dos planos de estudos e programas de ensino". Assim, face às lacunas evidenciadas nas narrativas dos entrevistados e tratando-se de um diploma legal em vigor há mais de uma década, é possível reafirmar que esta dimensão tem sido sistematicamente negligenciada ao nível da formação inicial de professores em Angola. Não constitui, contudo, objetivo do presente estudo apurar as razões subjacentes a tal negligência.

Se nós tivermos nas escolas públicas de formação de professor uma cadeira sobre políticas de educação inclusiva e necessidades educativas especiais, deveríamos entender melhor o objetivo do governo com as mesmas e as suas perspectivas.	(CPEA5)
O ensino do braille e da Língua Gestual Angolana deveriam ser unidades curriculares nas escolas de formação de professores, deveriam fazer parte de um pacote formativo, visto que são habilidades fundamentais para os futuros professores.	(CPEB24)
Nós precisamos de mais refrescamento para que as coisas corram melhor do que já correm; principalmente da Língua Gestual Angolana e do Sistema Braille.	(CPNB20)
Sinto que há alguma lacuna na minha formação superior de professor.	(PME10)
Que nos nossos seminários de capacitação viessem mesmo os especialistas que nos dessem formações dessa área de inclusão.	(PMB5)
Se tivéssemos formadores próprios e que formam mesmo as pessoas na íntegra, na área própria, se o governo velasse por esta parte seria melhor.	(PMB24)
Deveria haver uma disciplina/unidade curricular específica na área de educação inclusiva.	(PME10)
A minha opinião é que tivéssemos formadores mesmo para este tipo de casos.	(PNH3)
Seria uma intervenção muito precoce nas escolas de formação de professores (Magistério, ICRA e dar sequência depois nas faculdades).	(SPE3)

A interpretação realizada por estes entrevistados converge com o ponto de vista de Freitas (2006) que, face aos desafios decorrentes do advento da educação inclusiva observa que a "formação de professores para a educação geral muito pouco tem contribuído para a educação" dos alunos público-alvo desta reforma educativa. Deste modo, torna-se fundamental reconhecer que "é no momento em que a realidade resiste que são necessárias competências profissionais específicas", como já advertiu Perrenoud (1993). Assim, tal como ficou demostrado na caracterização dos participantes, a maioria dos entrevistados possui formação pedagógica obtida em escolas de magistério primário, secundário e superior, formação esta que, *a priori*, deveria habilitar os seus formandos com conhecimentos básicos neste domínio. A preocupação que manifestam relativamente a necessidade de formação especializada evidencia que a formação inicial pedagógica que receberam não tem respondido aos desafios da educação inclusiva, conclusão a que também chegaram Zeichner (1993), Mugambi (2017), Tomás (2020) e Chipalavela (2024).

Atendendo a estas interpretações e conscientes de que a "formação inicial não pode transformar a globalidade da profissão docente", advoga-se contudo a necessidade de uma formação inicial de professores que responda adequadamente aos desafios da educação inclusiva, privilegiando práticas de "formação-ação e de formação-investigação", como propôs Nóvoa (1992), sustentando-se num "realismo inovador" que visa "uma escola mais activa, mais moderna, mais aberta ou mais igualitária" (Perrenoud, 1993, p.107). Ainda nesta perspetiva, Skliar (2006) refere que se "continuarmos a formar professores que possuam somente um discurso racional acerca do outro, mas sem a experiência que é/ do/s outro/s, o panorama continuará [a ser] obscuro" (p.32), perpetuando-se percepções dos *outros* como

anormais, como aqueles que devem ser necessariamente controlados "por aquilo que parecem ser e, assim, corrigidos eternamente" (p.32). Para tal, a formação inicial de professores deve potenciar o desenvolvimento de competências metodológicas "pautadas na articulação teoria-prática, na resolução de situações-problemas e na reflexão sobre a actuação profissional", como defendem Freitas (2006, p.169) e reiterada por autores como Rodrigues (2006), Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) entre outros. Além disso, tal formação deve ser "feita em termos das deficiências mais ligeiras e que todo o conhecimento da diferença seja integrado numa compreensão da diversidade humana, conforme defende Rodrigues (2008, p.308).

Sobre o assunto Cartolano (1998) acrescenta que uma sólida formação teórico-prática, básica e comum a todos, independente da diversidade de alunos com que os professores trabalharão garantir-lhe-á "uma leitura crítica não só da educação e das propostas de mudanças neste campo, mas também uma consciência clara das determinações sociais, políticas e económicas nelas presentes (p.30). Nesta direcção, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) defendem que a formação inicial de professores deve ser "isomórfica, isto é, que os futuros professores vivenciem "estratégias e metodologias semelhantes àquelas que eles usarão como profissionais" (p.52), favorecendo assim a coerência entre teoria e prática. Isso implica, por exemplo, saber analisar e criticar as propostas oficiais ou institucionais da educação, a fim de reconhecer a pertinência ou não das mesmas, bem como às condicionantes históricas em jogo (Cartolano, 1998). Deste modo, considera-se necessário *transversalizar a formação de professores*, perspetivando que todos os docentes – e não apenas os especializados – estejam preparados para ensinar todos os alunos, em todas as escolas. Tal formação deve, portanto, incluir saberes significativos e essenciais[493] relativos à educação inclusiva, ultrapassando o modelo actual que restringe essa preparação aos cursos de Licenciatura em Ensino Primário e de Educação de Infância, como ainda ocorre nos Institutos Superiores de Ciências de Educação[494]. Esta proposta justifica-se, pois, os alunos a escolarizar, sobretudo a partir da 7ª classe (7º ano) até ao ensino superior são escolarizados por professores com formações diversificadas, muitos dos quais não possuem preparação específica em matéria de educação inclusiva[495]. Daí a necessidade de redefinir o modelo de formação inicial,

[493] Capaz de Fomentar igualmente a emergência de *professores reflexivos*, aquele que "examina o seu ensino tanto na ação como sobre ela" tal como já referiu Zeichner (1993, p.20).

[494] Estas informações podem ser confirmadas na Proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ensino Primário e no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação de Infância (República de Angola, MESCTI, s.d.). Importa ainda referir que ambos os cursos se encontram já a ser ministrados no ISCED – Huíla, localizado na província objecto do presente estudo.

[495] À luz do Plano de Desenvolvimento Institucional do ISCED – Huíla para o período 2022–2027, encontram-se em funcionamento as seguintes licenciaturas: Ensino da Informática, Ensino da Biologia, Ensino da Física, Ensino da Geografia, Ensino da Matemática, Ensino da Química, Ensino da História, Ensino Primário, Educação de Infância, Educação Física e Desporto, Ensino da Filosofia (em descontinuação), Ensino da Língua Francesa, Ensino da Língua Inglesa e Ensino da Língua Portuguesa (ISCED-Huíla, 2022). Tal configuração curricular evidencia que, dos catorze cursos existentes, apenas dois integram a unidade curricular *Necessidades Educativas Especiais e Inclusão*, o que revela uma presença claramente residual desta área na formação inicial de professores.

estendendo-o a todos os cursos que preparam professores, de modo a formar holística e sistematicamente os futuros "reformadores" em matéria de educação inclusiva, como defendem Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011). Tal proposta coaduna-se ainda com o Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente[496], segundo o qual até 2027, a responsabilidade formativa passará a ser exclusivamente das instituições de ensino superior, conforme estipulado no ponto 5 do decreto que aprova o referido programa.

Em síntese, conclui-se que os entrevistados consideram a formação de professores indispensável e de carácter contínuo, estabelecendo uma relação entre formação e capacidade de atendimento à diversidade. As formações contínuas actualmente oferecidas são descritas como repetitivas, pouco atractivas, rotineiras, superficiais, insuficientes, geralmente de curta duração e sem acompanhamento posterior. Defende-se, por conseguinte, que todo o processo formativo deve começar por uma intervenção precoce a nível da formação inicial de professores nas escolas de magistério primário e secundário e nas organizações escolares do ensino superior[497] vocacionadas à formação de professores, onde o ensino do Sistema Braille e da Língua Gestual Angolana seja integrado como matéria prioritária, e ministrado por formadores com elevada competência teórica e empírica. Deste modo, *transversalizar a formação de professores* é condição essencial para capacitar o professor a "ensinar todos os alunos, em todos as escolas" (Moreira, et al., 2015, p.8), formando profissionais com uma "consciência crítica teoricamente fundamentada e politicamente formada" (Pereira, 2015, p.70), capazes de incorporar um "conjunto de competências e saberes profissionais que não se limitem a celebrar a diferença, mas sobretudo sejam capazes de construir os dispositivos pedagógicos e as condições sociais e institucionais" (p.70) ajustados a cada contexto específico, com vista ao sucesso escolar do maior número possível de alunos.

5.3.4.2. Professores de apoio com formação específica

Para além da necessidade da formação de professores, a criação e valorização da figura do professor de apoio com formação específica constitui, entre os desafios que se colocam à implementação da educação inclusiva nos contextos pesquisados, uma preocupação significativa manifestada por trinta e dois entrevistados.

[496] Aprovado pelo Decreto Presidencial nº 205/18 de 3 de setembro.

[497] A este propósito, importa retomar a ideia anteriormente referida de que a produção de conhecimento sobre o que deve ser um ensino de qualidade não pode ser perspectivada como uma "propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento" (p.16). Pelo contrário, é fundamental considerar o papel do professor, uma vez que a sua experiência no terreno lhe confere uma perspectiva diferenciada e indispensável neste processo.

Neste sentido, determinados participantes[498] relataram nunca ter ouvido falar da figura do professor de apoio ou, quando o fizeram não foi no âmbito da educação inclusiva. Referem igualmente que, em determinadas circunstâncias, é o professor responsável do GAP que acaba por desempenhar as funções que seriam atribuídas a este profissional, como exemplificou o entrevistado PMB. Esta interpretação evidencia que, sobretudo nas organizações escolares M e N, não existem professores de apoio nas turmas onde estão matriculados alunos com NEE ou outros condicionalismos, não tendo sido mencionada a existência destes profissionais na organização escolar E. Deste modo, os entrevistados[499] consideram que a figura do professor de apoio é indispensável para a efectivação da educação inclusiva, dado que, face à nova composição discente existente nas turmas, a presença e a intervenção deste profissional revela-se essencial, na medida em que podem ajudar ou auxiliar o trabalho do professor titular na organização do processo de ensino-aprendizagem e na resposta às necessidades específicas dos alunos, como se pode constatar nas narrativas[500] apresentadas seguidamente:

Tendo um professor de apoio na sala pode ser uma mais-valia para levar acabo o processo de inclusão escolar.	(CPEB16)
É aquele que, no âmbito da educação inclusiva, tem a tarefa de auxiliar o professor principal da turma.	(CPMA16)
Há crianças que não conseguem representar graficamente os símbolos, mas sabe ler, para a questão da avaliação posso contar com orientações metodológicas deste professor de apoio.	(CPMB16)
Considero ser muito positivo a existência do professor de apoio para o processo de educação inclusiva.	(CPNB16)
O professor de apoio será, a ponte/elo, aquele que vai quebrar a barreira que existirá entre os dois, isto é, professor da turma e o aluno.	(PED16)
É positiva a existência do professor de apoio para poder auxiliar ou compensar as insuficiências do professor que está a apoiar, sobretudo naquelas actividades que o professor titular não consegue.	(PEG16)
É muito importante a sua existência e nos ajudaria muito, nem que fosse um em cada escola.	(PMD16)
Este profissional de apoio é extremamente importante para o processo de educação inclusiva.	(PMG16)
O professor de apoio é muito essencial porque já não enviarei mais os alunos problemáticos para casa.	(PNA16)
O professor de apoio serve para auxiliar-nos em caso de encontrarmos dificuldades para trabalhar com determinados alunos.	(PNF16)
Um dos aspectos que tem de se melhor é a necessidade de um professor de apoio, sobretudo naquelas turmas que tenham alunos especiais.	(PNG17)
Nas turmas com alunos com deficiência, principalmente os alunos com hiperactividade e os alunos com síndrome de Dawn, um professor seria o principal e outro seria o coadjuvante, se calhar ou de apoio.	(SPE9)

[498] Designadamente os entrevistados CPNB, PMA, PMH, PMI, PNB, PNC, PNG e PNH.
[499] CPEA, CPEB-4, CPMA, CPMB-5, CPNA-2, CPNB-2, PEB, PEC-2, PED-2, PEE-3, PEF-2, PEG, PEH-4, PMB-2, PMC-2, PMD-4, PME-5, PMF, PMG, PMH-4, PMI-2, PNA, PND-4, PNE, PNF-2, PNG-2, PNH-3, SPE-4 e SPM.
[500] Tendo-se também observado uma regularidade significativa entre os entrevistados PMB16, PME16 e PND16.

Desta feita, para além da importância atribuída à existência deste profissional, os entrevistados[501] referem que, para que o professor de apoio possa efectivamente prestar assistência ao professor titular, é imprescindível que possua formação inicial em áreas da pedagogia ou da psicologia, bem como conhecimentos sólidos sobre educação especial e educação inclusiva, compreendendo, portanto, os princípios e orientações da política de educação inclusiva actualmente em vigor.

De igual modo, os participantes destacam a necessidade de que este profissional demonstre domínio e experiência no Sistema Braille e na Língua Gestual Angolana, além de conhecimentos sobre as dinâmicas socioculturais da comunidade onde se insere a escola, de modo a contextualizar adequadamente as suas intervenções pedagógicas. Estas perspectivas são ilustradas nas narrativas[502] exemplificativas apresentadas a seguir, as quias evidenciam o perfil de competências que, segundo os entrevistados, deve caracterizar o professor de apoio no contexto da educação inclusiva em Angola.

Deve ter domínio de matérias ligadas às necessidades educativas especiais.	(CPEA17)
Tem de possuir uma formação geral e, principalmente nas várias áreas específicas que os alunos público-alvo da educação inclusiva demandam. Precisa ter conhecimentos fortes sobre a educação especial.	(CPEB17)
Deve ter o domínio de quase tudo, deve ser alguém que domina as diversas áreas de educação inclusiva.	(CPMB17)
É preciso que este professor de apoio tenha conhecimentos socioculturais locais.	(CPNA17)
Tem de ser uma pessoa formada em psicologia ou pedagogia.	(PEC17)
Deveria ser um professor formado em educação especial.	(PEG17)
A única coisa que eu gostaria é que este professor de apoio [estivesse já munido de] conhecimentos sobre educação inclusiva.	(PMA20)
Deveria saber ou possuir conhecimentos sólidos nas áreas em que ele irá apoiar	(PME17)
Que tivesse capacidade de trabalhar com o Sistema Braille, Língua Gestual Angolana e outras habilidades, como ensinar brincando.	(PMG17)
Para o ensino primário, este professor deveria ter formação em magistério primário.	(PND17)
Deve ser paciente e estar preparado; ser corajoso principalmente, deve acima de tudo dominar aquilo que esteja a ensinar.	(PNE17)
Deve ter formações especiais e adequadas para auxiliar o professor principal.	(PNG17)

Atendo-nos às narrativas apresentadas, se por um lado fica evidente a interpretação de que estes conhecimentos e habilidades necessários ao exercício das funções do professor de apoio sejam predominantemente atribuídos a licenciados em determinas áreas do conhecimento, como tem ocorrido até ao momento[503]; por outro lado, conclui-se que os entrevistados consideram essencial que os

[501] CPEA, CPEB, CPMA, CPMB-4, CPNA-3, CPNB, PEA-4, PEB, PEC-3, PED-2, PEF, PEG, PEH, PMA-7, PMB-2, PMC, PME, PMF-2, PMG, PMH-2, PMI-2, PNA-2, PNB, PNC, PND, PNE-3, PNF-2, PNG, PNH e SPM.

[502] Tendo-se também observado uma regularidade significativa na fala do entrevistado SPM17.

[503] Tal como referido anteriormente, a formação actual nestas matérias restringe-se aos cursos de Licenciatura em Ensino Primário e em Educação de Infância, limitando, desse modo, a possibilidade de os licenciados de outras áreas do saber se familiarizarem com estas temáticas desde a formação inicial.

profissionais incumbidos desta tarefa possuam um domínio sólido nas áreas em que são chamados a intervir ou a apoiar. Nesta perspectiva, autores como Freitas (2006) e Correia (2008) caracterizam o professor de apoio como aquele que, no âmbito da educação inclusiva, colabora de diversas formas com o professor da turma, fornecendo-lhe informação, orientações e apoio especializado sobre as NEE, e não só.

Assim, é relevante salientar que a análise da legislação nacional realizada no âmbito desta investigação não nos permitiu identificar, de forma clara a designação de "professor de apoio" no contexto da educação inclusiva em Angola. Todavia, considerando as atribuições dos GAPs e a natureza do serviço que estes devem disponibilizar, já definidas no Decreto nº 16/11 de 11 de [504]janeiro, e reafirmadas noutros diplomas subsequentes, bem como as funções atribuídas ao "auxiliar da ação educativa" no Estatuto da Carreira dos Agentes de Educação aliada ao atendimento educativo especializado (AEE)[505] previsto na PNEEOIE, é possível inferir que o quadro legal já prevê a existência de serviços e agentes com a função de apoiar os professores no âmbito da implementação do modelo inclusivo. Contudo, os efeitos práticos dessas medidas continuam a ser pouco expressivos ou praticamente inexistentes no quotidiano pedagógico, sobretudo entre os docentes que não possuem formação específica nestas áreas, tal como demonstram as narrativas anteriormente descritas. Além disso, a realidade identificada na subcategoria relativa às *condições humanas*, onde se evidenciou que alguns professores com formação inicial nas áreas mais associadas à educação inclusiva são justamente aqueles que revelam menor interesse em trabalhar com a diversidade discente, reforça a constatação de que os desafios neste domínio permanecem significativos e persistentes.

Portanto, as narrativas permitem-nos concluir que a generalidade dos entrevistados nunca ouviu falar da figura do *professor de poio*. Em determinadas circunstâncias é o professor responsável do GAP que tem desempenhado este papel, ainda que sem a designação formal ou formação específica para tal. Face à

[504] Estes serviços foram instituídos em 2011 por via do Decreto Presidencial n.°16/11 de 11 de janeiro, que aprovou o Estatuto do Subsistema do Ensino Geral que, no seu artigo 40.° (Gabinete de Apoio Psicopedagógicos) postulava que "em cada instituição de ensino geral [deveria] existir um Gabinete de Apoio Psicopedagógico, que é um espaço multifuncional de atendimento a todos os alunos com necessidades educativas especiais ou não, para que tenham as mesmas oportunidades de sucesso, se promova a equidade na aprendizagem e se garanta a sua inclusão escolar" (ponto 1); sendo os alunos das escolas de ensino geral "atendidos nos Gabinetes de Apoio-Psicopedagógico das respetivas escolas, ou de escolas próximas" (ponto 2). Ainda de acordo com este diploma legal "os responsáveis dos GAPs [deveriam] estar dotados de conhecimentos relativos à psicologia das idades e pedagogia especial, devido às características/particularidades do seu trabalho no atendimento aos alunos com necessidades educativas especiais, e no desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem" (Artigo 41.° - Perfil dos Coordenadores dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico). Este Decreto posteriormente foi revogado pelo Decreto Presidencial nº 276/19 de 6 de outubro. Tendo sido este último também revogado pelo Decreto Presidencial n.° 162/23 de 01 de agosto que aprova o Regime Jurídico e Secundário do Subsistema de Ensino geral que no seu Artigo 19.° (Órgãos de Apoio), ponto 3, postula que "o gabinete psicopedagógico funciona nas instituições de Ensino Primário e do I e II Ciclos do Ensino Secundário.

[505] Inscreve-se no texto da Política que "a modalidade da educação especial garante através das equipas pedagógicas das escolas comuns aos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, sobredotados/altas habilidades que dele necessitem". Considerando-se igualmente que, constituem objetivos da disponibilização deste serviço "pesquisar, planear, organizar e disponibilizar recursos pedagógicos que promovam o acesso ao currículo e, consequentemente à aprendizagem efetiva, voltada ao acesso aos espaços e conteúdos escolares" com vista a que os alunos que se beneficiem deste serviço alcançar "o máximo desenvolvimento integral possível que lhes permita enfrentar com diferentes níveis de independência a sua inclusão educativa e social".

nova composição discente das turmas, a presença e a intervenção deste profissional revelam-se não apenas necessárias, mas verdadeiramente indispensáveis.

Os entrevistados concebem o *professor de apoio* a partir de uma perspectiva orientada sobretudo para de alunos com deficiência, uma visão alinhada com a perspectiva defendida por Freitas (2006) e Correia (2008), que enfatizam a sua função no apoio aos alunos com NEE. Contudo, esta concepção tem sido criticada por autores como Ainscow e Ferreira (2003) e Rodrigues (2006), bem como reiterada no Fórum Internacional de Educação de Cali (2019), por limitar o papel do professor de apoio a um modelo de intervenção especializado e compensatório, afastando-se de uma abordagem inclusiva ampla e transversal.

Na prática, as competências atribuídas a este profissional continuam a centrar-se predominantemente no atendimento educativo dos alunos com NEE, delegando ao professor da turma a responsabilidade exclusiva de mobilizar *respostas educativas concretas* para outros grupos de alunos que, por diferentes motivos, permanecem sistematicamente à margem do processo de aprendizagem-ensino.

Deste modo, as narrativas revelam que a figura do professor de apoio, tal como é actualmente concebida, ancora-se num paradigma ainda especializado da inclusão, o que reforça a necessidade de reconfigurar este papel para que assuma uma função colaborativa e promotora de práticas pedagógicas diversificadas que beneficiem todos os alunos e não apenas aqueles com deficiência.

5.3.4.3. Materiais Didáticos adequados

Ao iniciar a breve discussão desta subcategoria, consideramos imprescindível retomar a advertência de Rodrigues (2006) quanto à necessidade de que a educação inclusiva se constitua com uma resposta de qualidade e uma alternativa séria às escolas especiais, evitando que se transforme numa mera "democratização de carências para todos" (p.309). Nesta perspectiva, a insuficiência ou a inexistência de materiais didáticos adequados, associada à falta de infraestruturas escolares condignas, foram recorrentemente mencionadas pelos entrevistados[506] como obstáculos significativos à efectivação da educação inclusiva nos contextos pesquisados.

[506] CPEA, CPNA, DGE-3, DGM-2, DGN, PEB, PEE, PEF-3, PMB, PMC-2, PMG-2, PNC, PND, PNE e SPE-3.

As narrativas que se seguem ilustram claramente estas limitações, evidenciando as dificuldades enfrentadas no quotidiano escolar para garantir condições que permitam uma aprendizagem equitativa e de qualidade para todos os alunos.

Precisamos de uma estrutura condigna que albergasse todas as crianças em idade escolar.	(DGE7)
Quando se tomam estas decisões, elaboração de políticas inclusivas, é necessário contemplar a alocação adequada de materiais.	(DGE26)
Para esse tipo de alunos não basta a metodologia diferenciada, eles precisam de meios de ensino específicos; estes não existem, porque também o próprio professor desconhece.	(DGM5)
São necessários meios de ensino, as condições em si têm de estar alocadas pela direção da escola.	(PEE20)
Uma sala para alunos com deficiência visual bem apetrechada seria uma mais-valia.	(PEF20)
Para melhorar o ensino de inclusão devemos trabalhar com os meios de ensino adequados para este efeito.	(PMB20)
Quando pensamos numa política, pensamos praticamente em todos os meios que poderão ser mobilizados para a efectivação desta mesma política.	(PMC9)
Que tivéssemos meios de como trabalhar com estas crianças.	(PMG5)
Para melhorar as práticas pedagógicas em sala de aula considero que é necessário mais materiais didácticos específicos nas escolas para trabalhar com estas crianças.	(PNC20)
Há carências de materiais didácticos específicos e infraestruturas escolares adequadas para o efeito.	(PNE22)

Estas narrativas revelam que os entrevistados fazem uma interpretação holística do processo de implementação da educação inclusiva. Tal interpretação, por um lado, está em consonância com o que se encontra legislado nos Decretos Presidenciais n°20/11 de 18 de janeiro; n.° 237/11, de 30 de agosto; n° 238/11 de 30 de agosto; n° 207/2014 de 15 de agosto; n° 187/17 de 16 de agosto[507] e nas leis n° 10/16 de 27 de julho[508]; n° 21/12 de 30 de agosto[509]. Por outro lado, converge com a perspectiva de Rodrigues (2006) para quem determinadas respostas educativas concretas podem não produzir os efeitos esperados se não forem alocados "equipamentos e recursos materiais diferenciados" (p.311). O mesmo autor adverte que "sem mais recursos para as escolas, será muito difícil que seja capaz de aumentar [o] seu leque de respostas" (p.310). Nesta linha, Barroso (2006) adverte que "falta ao mercado [...] a sensibilidade social que permite atender os que, pelas mais diversas razões exigem mais tempo, mais dinheiro e melhores recursos para obter sucesso a que têm direito" (p.276). Rodrigues (2006) reforça esta reflexão ao considerar que, sendo a educação inclusiva "um sistema exigente, qualificado, profissional e competente" tende a revelar-se dispendiosa em termos de recursos financeiros. Todavia, contrapõe que "se a EI é cara, é melhor não querermos pagar o preço da exclusão" (p.311) ou mesmo de uma "exclusão encapotada", na expressão de Leite (2016).

[507] PNEEOIE.
[508] Lei das Acessibilidades.
[509] Discussão realizada no tópico relativo à categoria "recursos e materiais pedagógicos específicos".

Face ao exposto, a insuficiência ou mesmo a inexistência de materiais didácticos adequados, associada à necessidade de infraestruturas escolares condignas, foi apontada pelos entrevistados como um dos principais constrangimentos a ultrapassar no âmbito da educação inclusiva emergente.

5.3.4.4. Redução do número de alunos nas turmas

O elevado número de alunos por turma constitui um dos constrangimentos mais frequentemente referidos pelos entrevistados na categoria relativa aos desafios da implementação da educação inclusiva. Neste sentido, os entrevistados[510] defendem ser necessário reduzir o número de alunos por turma, sobretudo no caso das turmas designadas como *inclusivas,* nas quais estão igualmente matriculados alunos com NEE ou outros condicionalismos, como evidenciam as narrativas apresentadas a seguir.

O número elevado de alunos numa turma, agravado ao insuficiente número de professores de educação especial para os apoios suplementar/complementar, reduz a possibilidade de se alcançar os objectivos de desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial.	(CG14)
Gostaria que fosse reduzido o número de alunos na sala de aula.	(CPEA20)
Se for para atendermos as características de cada aluno, acho que não teríamos muitos alunos, porque fica difícil distribuir a atenção para os diferentes alunos que comportam a sala de aula.	(CPMA7)
O professor tem de trabalhar com 8 disciplinas com mais de 40 crianças/alunos, é muito!	(CPMB7)
A questão do limite do número de alunos naquelas turmas onde existam alunos com determinados condicionalismos tinha de se cumprir mesmo conforme estipulam os normativos.	(CPMB23)
Para o caso de turmas que tenha dois ou mais alunos que precisam de um acompanhamento especializado, necessariamente o número de alunos por turma tem de baixar.	(DGM14)
A ideia é prestar atenção a cada criança, mas quando se fala de 53 alunos e a nossa direção afirma que é uma ordem que vem das instâncias superiores, imagina uma classe de iniciação com 50 alunos, é muito!	(PME7)
Numa turma inclusiva deveria ter um número reduzido de alunos para que o professor consiga trabalhar devidamente.	(PMI7)
Na prática a inclusão só será um facto com um número reduzido de alunos.	(PNA22)
Os professores com turmas que tenham alunos com deficiência ou outra condição, o recomendável é que lhes fosse reduzido o número de alunos.	(SPM14)

Assim, à semelhança do que ocorreu nas demais subcategorias e sub-subcategorias, a interpretação realizada a respeito deste constrangimento foi corroborada por todos os estratos de participantes da investigação, desde gestores escolares, responsáveis dos GAPs até professores, revelando desta forma, uma convergência significativa na percepção dos desafios que se colocam à concretização desta reforma educativa. Com efeito, as narrativas analisadas vão ao encontro do pensamento de Rodrigues (2006) que considera o número de alunos por turma como "recorrentemente enunciado como um obstáculo ao

[510] CG, CPEA, CPMA-3, CPMB-4, CPNA-2, DGE, DGM-8, PEB, PEC-2, PEE, PEH, PMA-4, PMC, PME-2, PMF-3, PMI-3, PNA e SPM.

desenvolvimento de práticas inclusivas" (p.314). Do mesmo modo, convergem com a necessidade expressa no *Programa Nacional de Formação e Gestão do Pessoal Docente* (2018)[511], relativa à redução do excesso de alunos nas turmas, reforçando e confirmando a interpretação apresentada pelos entrevistados na subcategoria referente ao número de alunos por turma, na qual uma parte significativa considerou este número excessivo.

5.3.4.5. Sensibilização da sociedade

A necessidade de sensibilização da sociedade foi referida por quase metade dos entrevistados como uma das acções indispensáveis à efectivação do processo de implementação da educação inclusiva. Assim, embora alguns entrevistados[512] tenham mencionado que já realizaram iniciativas de sensibilização junto das famílias, a maioria[513] considera que a sociedade ainda não está preparada para a nova realidade decorrente da educação inclusiva. Segundo estes participantes, muitas famílias continuam a ocultar em casa os filhos com NEE ou com outros condicionalismos, o que reforça a importância de promover campanhas de sensibilização nas comunidades e nos órgãos de comunicação social, conforme se evidencia nas narrativas apresentadas a seguir:

O nosso trabalho tem de ter o desígnio de promover e ampliar acções para informar e formar a sociedade em geral, e os decisores políticos, gestores e agentes dos diferentes sectores em particular, neste processo de transformação.	(CG17)
A sociedade não está bem sensibilizada com este processo de inclusão.	(CPMA4)[514]
Precisa-se fazer mais sensibilização às comunidades e mais acompanhamento às escolas.	(CPMA4)
Precisa-se trabalhar muito, de modos a que aquelas crianças que estão escondidas/retraídas nas famílias percebam que estão sendo chamadas mesmo sem ouvir a voz de ninguém, porque entendem que há condições criadas nas escolas.	(CPMB22)
[É necessário] fazer com que a sociedade em si perceba exactamente aquilo que são as novas directrizes que o próprio Ministério da Educação nos propõe.	(DGE23)
As próprias políticas não têm sido esclarecidas, nem para os gestores, nem para os professores.	(DGN16)
Ainda existe muita falta de informação.	(PED5)
É fundamental que haja mais mobilização, sensibilização e motivação para que sejam inclusas o maior número de crianças.	(PEE24)
Apelar as famílias com filhos que apresentam uma certa deficiência, para que aceitem a condição do seu filho, procurando apoio no sentido de os seus filhos serem ajudados e escolarizados.	(PMF24)
Seria bom que antes do governo implementar estas políticas, existisse mais informações para que possamos lidar adequadamente com este tipo de crianças.	(PNB5)

[511] Programa aprovado pelo Decreto Presidencial n. °205/18 de 3 de setembro.
[512] Designadamente os entrevistados CG, CPNB e PEC.
[513] Como referem os entrevistados CG-2, CPMA-6, CPMB, DGE, DGN-2, PEA-4, PED, PEE, PMF, PMG, PMH, PNB, PNE e SPE-2.
[514] Esta realidade também foi narrada pelos entrevistados PEA-2 e PMH.

Que se faça um amplo trabalho de sensibilização com os pais e encarregados de educação sobre as potencialidades educativas que os seus filhos têm, no sentido de levá-los para escola e matriculá-los.	(PNE24)
A referida divulgação tinha de ser muito antes, nos órgãos de difusão massiva mesmo, nas comunidades, nas autoridades tradicionais.	(SPE6)

Atendo-nos à posição que alguns entrevistados[515] ocupam na hierarquia das organizações em que exercem funções, percebe-se que esta necessidade é também igualmente manifestada pelos gestores escolares das mesmas, actores com responsabilidades acrescidas no âmbito desta reforma. As narrativas destes entrevistados convergem com o pensamento de Freitas (2006) segundo o qual, para "incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros" (p.167). O autor acrescenta que é necessário ter em conta que "inclusão significa a modificação da sociedade como pré-requisito para a pessoa com necessidades especiais buscar [o] seu desenvolvimento e exercer [a] sua cidadania" (p.167). Neste sentido, retomamos também o ponto de vista de Correia (2008), ao considerar que "qualquer tipo de mudança deve ser compreendido e desejado, não só por educadores, professores e gestores escolares, mas também por pais e cidadãos em geral" (p.14). Neste sentido, para que essa transformação se concretize, torna-se cada vez mais necessária uma "qualificada e ampla informação, [...] difusão de instâncias locais e intermédias de decisão", como sustenta Barroso (2006). Na mesma linha, Mugambi (2017) enfatiza a importância da "mobilização da opinião pública sobre o direito à educação para todos" (p.95), enquanto condição essencial para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Assim, impõe-se a apropriação no terreno pelos diversos actores com influência direta ou indireta, das responsabilidades inerentes ao processo de efetivação desta reforma educativa, conforme considera Casa-Nova (2011).

Destas narrativas, depreende-se, portanto, que os entrevistados que se pronunciaram nesta direção consideram que o processo de concretização desta reforma educativa exige a sensibilização e o envolvimento de toda a sociedade, desde os próprios alunos e agentes de educação, como refere Correia (2008), pais e encarregados de educação, às comunidades – através das chamadas autoridades tradicionais[516] -, e ainda aos decisores políticos nas mais variadas esferas de decisão.

[515] Como referem os entrevistados CG17, DGE23, DGN16, SPE6.

[516] À luz da CRA (2010), "as autoridades tradicionais são entidades que personificam e exercem o poder no seio da respectiva organização político-comunitária tradicional, de acordo com os valores e normas consuetudinárias e no respeito pela Constituição e pela lei.

5.3.4.6. Reformulação da Legislação

Relativamente a esta subcategoria, verifica-se que, por um lado, alguns entrevistados[517] afirmam não possuir conhecimentos sobre a legislação que enquadra a educação inclusiva, o que os impede de compreender plenamente como deve decorrer o processo. Por outro lado, há entrevistados[518] que consideram prematura a discussão em torno da reformulação dessa legislação, argumentando tratar-se de um processo ainda recente, que deve ser revisto gradualmente à medida que se consolida a sua implementação.

Todavia, uma parte considerável dos entrevistados[519] refere que a legislação sobre educação inclusiva carece de reformulação e que seria necessário repensar determinados aspectos, nomeadamente a forma como as escolas devem estar organizadas para responder a este desafio, a formação inicial e contínua de professores, e a disponibilização de recursos didáticos específicos, conforme evidenciam as narrativas[520] apresentadas seguidamente:

Entendo e concordo que de facto a legislação da educação inclusiva em Angola deveria ser objecto de reformulação.	(CG25)
Acho que carecem de revisão.	(CPMA23)
Deveria ser reformulada, na medida em que a questão da formação do professor tinha de ser de lei, e não facultativa.	(CPMB23)
A legislação carece de reformulação.	(CPNA23)
Eu não sei quando é que foi feita a última revisão, mas acho que toda lei depois de um determinado tempo de aplicação, temos de sentar, para poder analisar, ver as vantagens e desvantagens.	(DGM25)
Deveria ser objecto de reformulação.	(PED23)
A legislação deveria ser objecto de reformulação; começando mesmo na estruturação das próprias escolas, depois na formação dos próprios professores.	(PEG23)
Carece de uma reformulação. Porque me dá a entender que os que (formularam) as leis não têm noção da natureza deste trabalho.	(PEH23)
Se estas leis fossem reformuladas, pelo menos, se calhar já não se vai cometer mais este erro, que foi de implementar a educação inclusiva e não formar professores.	(PMD23)
As leis deveriam ser reformuladas.	(PNB23)
Há sempre uns ajustes a fazer, como acontece com toda legislação.	(PND23)
A legislação devia ser melhorada.	(PNH23)

Como se pode observar nas narrativas, se, por um lado, estas convergem com o que defende Mugambi (2017), quando afirma a necessidade de "promover reformas legislativas de apoio à educação inclusiva"

[517] Designadamente os entrevistados DGM, PMI, PNA, PNC, PNE, PNF e PNG.
[518] Designadamente os entrevistados CPNB, DGE PEF.
[519] Designadamente os entrevistados CG, CPEA, CPEB, CPMA, CPMB-2, CPNA-2, DGM-2, PEA, PEC, PED-3, PEG, PEH-2, PMA, PMC-2, PMD-3, PME, PMF-2, PNB, PND, PNH e SPE.
[520] Tendo-se também observado uma regularidade significativa entre os entrevistados PEA23, PEC23, PMA23, PME23 e PMF23.

e "eliminar as barreiras legislativas ou constitucionais que impedem a inclusão das pessoas com deficiência no sistema educativo regular" (p.95), por outro lado, evidenciam que a organização das escolas, a formação de professores e a disponibilização de recursos didácticos específicos constituem os principais aspectos da legislação que, na perspectiva dos entrevistados que se pronunciaram sobre assunto, necessitam de ser repensados. Nesta perspetiva, se por um lado se confirma a importância atribuída a estes aspectos pelos participantes, por outro lado evidencia-se um certo desconhecimento do conteúdo da legislação[521], uma vez que em todos os diplomas que sustentam a educação inclusiva em Angola, descrita no tópico referente à *Legislação internacional e nacional*, estes elementos são explicitamente definidos como requisitos prioritários a considerar neste domínio. Por conseguinte, é possível conclui que a realidade vivenciada pelos entrevistados nestas organizações escolares, marcada por insuficiências de respostas pedagógicas inclusivas, escassez de infraestruturas escolares adequadas e acessíveis do ponto de vista arquitetónico, bem como pela exiguidade de materiais didácticos capazes de responder à heterogeneidade da composição discente, tenha levado os participantes a destacar tais aspectos como necessidades prioritárias a serem colmatadas para a efectiva concretização da educação inclusiva.

5.3.4.7. Fundamentação teórica na elaboração das políticas públicas

Tal como referido no capítulo dedicado às políticas públicas, a formulação destas constitui uma fase em que os governos procuram traduzir os seus propósitos e plataformas eleitorais em programas, planos e acções visando produzir resultados ou mudanças concretas no mundo real (Souza, 2006). Trata-se igualmente de uma etapa caracterizada pela elaboração de argumentos explicativos da acção política, pelo desenho de objectivos e de estratégias, pela mobilização das bases de apoio e pela criação de instrumentos legislativos que legitimam as decisões políticas (Rodrigues, 2014), envolvendo neste processo diversos actores, com especial destaque para as comunidades epistémicas.

Neste contexto, a necessidade de fundamentação teórica na elaboração de políticas públicas integrou a dimensão analítica relativa à *conceptualização de determinados modelos de educação inclusiva,* explorada no guião de entrevistas dirigido exclusivamente aos gestores escolares. Todavia, este tema não

[521] Esta realidade contraria, em parte, o que foi descrito nas categorias anteriores, nas quais a interpretação das narrativas dos entrevistados permitiu concluir que, embora desconheçam a designação específica da legislação, reconhecem a sua existência. Tal situação evidencia uma ambiguidade nas percepções manifestadas pelos participantes quando analisado o processo de forma holística. Esta ambiguidade reforça, por sua vez, a ideia de que os entrevistados não têm sido envolvidos de forma efectiva no processo de concepção e construção das referidas medidas de acção governativa.

suscitou apenas interesse destes sujeitos-atores, como se pode constatar nas narrativas que sustentam esta subcategoria.

Assim, os entrevistados[522] consideram essencial que a elaboração das políticas públicas de educação inclusiva seja precedida de uma discussão ampla, inclusiva e teoricamente informada, que envolva o maior número de actores que, directa ou indirectamente, participam neste processo, com maior destaque para as organizações escolares de ensino secundário pedagógico e superior, os especialistas com conhecimento e experiência acumulada na área, as associações de pessoas em condição de deficiência, os professores e outros actores intervenientes relevantes, conforme evidenciam as narrativas apresentadas a seguir.

O processo de produção de uma legislação é ou deve ser antecedido de um relatório de justificação e fundamentação do instrumento, onde são elencadas as razões filosóficas, políticas e pedagógicas, bem como as questões socioculturais que se pretendem atender e melhorar.	(CG22)
Tem de se fazer estudos nas escolas e comunidades para melhor elaboração.	(CPMA23)
Considero ser muito importante. É necessário que haja conhecimento de alguns autores, como aqueles estudiosos que se destacam no campo da educação inclusiva, sobretudo aqueles que já realizaram uma produção de conhecimento relevante nesta matéria.	(DGE22)
Deve haver um suporte tórico, mas também com sustentação daquilo que são as experiências práticas.	(DGM22)
É necessário que haja uma fundamentação teórica.	(DGN22)
Talvez não apenas uma fundamentação teórica, mas também prática.	(SPM22)
A elaboração destas leis carecia, se calhar, de um bom estudo.	(PEA23)
Preferia que antes que fosse implementada, se fizesse um estudo ou uma pesquisa em cada cidade/província de Angola.	(PEH23)
Quando se pretende elaborar uma nova lei de educação inclusiva na província da Huíla, era necessário chamar mesmo alguns integrantes de instituições de ensino superior, escolas onde tem este grupo-alvo de pessoas, bairros com maior incidência de pessoas com deficiência e fazer-se um estudo de base.	(SPE22)

Como se pode observar nestas narrativas, todos os gestores escolares das três organizações, bem como dois professores, consideraram necessária a fundamentação teórica para a elaboração das políticas públicas de educação inclusiva, salientando, contudo, que essa fundamentação deve assentar na prática lectiva quotidiana dos contextos em que se desenvolve. Esta interpretação converge com o terceiro[523] tipo de decisão em educação proposto por Stoer e Magalhães (2005), segundo os quais tal decisão "representa um exercício de gestão da mudança social" (p.29) e deve ser "informada pelas preocupações das Ciências Sociais" (p.29), ainda que, inevitabilidade se situe dentro de um quadro

[522] Designadamente os entrevistados CG-2, CPMA, DGE, DGM-4, DGN, PEA, PEH-2, SPE-3 e SPM-2.
[523] Sendo "surfar" entendido como primeira (limitada ao contexto) e "pilotar" como a segunda (decisões que reconhecem o contexto, mesmo sem o conhecer plenamente).

teórico e se desenvolva segundo diferentes procedimentos e objectivos, como os próprios autores anteriormente sustentaram.

Neste sentido, Barroso (2006) refere ser fundamental "fazer da definição e regulação das políticas educativas um processo de construção coletiva do bem comum que à educação cabe oferecer, em condições de igualdade e justiça social, a todos os cidadãos" (pp.280-281). O autor acrescenta que as mudanças que se perspectivam neste domínio devem contar com a participação de uma pluralidade de actores, entre os quais se destaca o próprio Estado, os pais dos alunos e a sociedade em geral, tal como foi reiteradamente referido pelos entrevistados que se pronunciaram sobre a matéria. Nesta mesma direcção, Mugambi (2017) sublinha a necessidade de "processos de aconselhamento nacionais, baseados em investigação, experiência e normas internacionais, para desenvolver normas nacionais para a educação inclusiva e para melhorar a qualidade dos resultados de aprendizagem" (p.95).

5.3.4.8. Orçamento para a educação inclusiva

À semelhança da subcategoria anterior, a discussão sobre a necessidade de um orçamento específico para a educação inclusiva foi incluída apenas no guião de entrevista dirigido aos gestores escolares. Tal como ocorreu na subcategoria precedente, todos os gestores se pronunciaram sobre o tema. Assim, os entrevistados[524] referiram que, face aos desafios que se colocam à efectivação da educação inclusiva, é indispensável a existência de um orçamento cuja definição tenha em conta a realidade contextual de cada organização escolar, conforme se pode observar nas narrativas apresentadas a seguir:

A atribuição do orçamento tem de ser adequada às demandas do contexto que pretende atender.	(CG20)
É necessário mesmo orçamento para aquisição de materiais específicos que não são nada baratos, sobretudo para os alunos público-alvo da educação inclusiva.	(DGE20)
Acredito também que a escola com maior número de alunos com deficiência, em termos de orçamento, deveria ser de forma diferenciada.	(DGM20)
Os orçamentos adequados às especificidades dos contextos são fundamentais.	(DGN20)
Temos alunos com deficiência visual, que o seu processo de escolarização é feito recorrendo a meios como a regulete, a pauta, a máquina braille, mas há instrumentos que, de acordo a globalização, são mais eficazes para quem usa o braille; mas claro, são situações caras, um computador quanto que é? .	(SPE20)
O orçamento é necessário, tanto na aquisição do material, como na formação dos colegas.	(SPE20)
A contextualização em causa abrange a necessidade de orçamentos adequados às especificidades dos alunos existentes numa escola	(SPM20)

[524] CG, DGE-4, DGM-4, DGN-2, SPE-4 e SPM-3.

Face ao exposto, se por um lado a interpretação dos entrevistados converge com o estabelecido na PNEEOIE[525], onde se afirma que o orçamento a atribuir para esta reforma deve basear-se no "número total de alunos público-alvo da educação especial, registados ou que venham a ser registados por província e por município" (p.3687), por outro lado torna-se evidente que os gestores consideram que muitas das carências ao nível das infraestruturas escolares, dos materiais didácticos específicos e da promoção e difusão da filosofia da educação inclusiva requerem, necessariamente, um orçamento adequado e disponibilizado ao nível do governo central. Esta interpretação vai ao encontro da posição de António et al. (2021), que identificam a distribuição dos recursos financeiros para a educação inclusiva em Angola como um dos principais constrangimentos à sua implementação.

Nesta direcção, e a título ilustrativo, no ano corrente foi atribuído 6,52% do orçamento geral do Estado ao sector da educação, valor inferior aos 7,78% destinados aos sectores de defesa e segurança. Para o ensino primário[526], nível em que se enquadram as organizações escolares analisadas nesta investigação, foi destinado 2,24% dos 6,52% atribuídos ao sector da educação. Quanto ao ensino especial, definido como modalidade transversal a todos os subsistemas de ensino, recebeu apenas 0,08% dos 6,52% do orçamento total do sector[527].

Tendo em conta a porção de verbas destinadas ao ensino primário relativamente aos demais subsistemas, depreende-se que maior parte do OGE atribuído ao sector da educação é destinado a este nível de ensino. Todavia, não obstante as comparações que têm sido feitas com os demais países da região da SADC[528] neste domínio, não justifica as carências significativas registadas em termos de recursos materiais, humanos e infraestruturas.

---

[525] Aprovada pelo Decreto Presidencial n.°187/17 de 16 de agosto;

[526] Relativamente a este aspecto, importa referir que, recentemente, Luísa Grilo, ministra que tutela o sector da Educação, num encontro de auscultação com os deputados das Comissões de Trabalho Especializadas à Assembleia Nacional, informou que a finalidade primordial do OGE 2025/2026 para o sector "é combater o abandono escolar a partir da base, através da alimentação escolar, novas infraestruturas escolares e maior autonomia das escolas". A ministra referiu igualmente que o "Programa de Alimentação Escolar passou a ser financiado directamente pelos municípios, responsáveis pelo ensino Primário". Do nosso ponto de vista, a concretização destas medidas poderá contribuir para a redução das carências que as organizações escolares investigadas, sobretudo tendo em conta a outra medida anunciada pela mesma responsável: a "transferência de recursos às escolas primárias, que até aqui não tinham verbas próprias, para melhorar condições de higiene e apoiar e apoiar raparigas em risco de desistência" (informação disponível na página oficial da Assembleia Nacional de Angola, datada do dia 27 de novembro de 2025). Considerando que muitos gestores escolares e professores relataram não receber qualquer dotação orçamental, tais iniciativas, se forem executadas de forma consistente e contínua, podem representar um avanço significativo para a melhoria das condições necessárias à construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

[527] Ver. em minfin.gov.ao/materiais-de-realce/orçamento-geral-do-estado, informação consultada aos 21 de maio de 2025, relativo ao OGE 2024/2025.

[528] Sobre o assunto no documento designado "Exame nacional 2015 da Educação para Todos" percebe-se que de 2000 a 2014, o orçamento da Educação em % do Orçamento Geral do Estado tem oscilado. Neste documento apenas no ano 2004 é que este orçamento atingiu os dois dígitos, isto é, 10,47%, ressaltando a vista, o ano de 2006 onde foi atribuído apenas 3,82% do OGE. Tendo sido considerado pelos actores do sector da educação como um orçamento muito a baixo da "média da SADC e aquém da proposta mundial, 20% (Ministério da Educação, 2014). A este respeito o professor no Instituto Superior de Ciências da Educação e no Instituto Politécnico Superior Lusíada, de Cabinda, Raul Tati referiu em 2023 que "do ponto de vista das políticas públicas do executivo angolano, as despesas de investimento e de funcionamento na educação são as mais baixas da sub-região Austral (SADC) com apenas 6%, enquanto Moçambique já alcançou a fasquia dos 20%, a Zâmbia com 16,2%, o Malawi com 10,6%, Maurícias com 15,7%, Botswana com 24,4%, a Namíbia com 20,7%, a África do Sul com 19,5%, o Zimbabwe com 21,5% e o Lesotho com 31,3%" (Ver. p.pt/noticias/mundo/investimento-publico-de-angola-na-educacao-e-o-mais-baixo-na-africa-austral_n1521376 consultada aos 22 de maio de 2025). Como se pode verificar, no argumento deste último autor, trata-se de uma informação de há dois anos. De lá para 2025 o OGE para a educação subiu apenas 0,52% o que revela o nível de importância que tem sido atribuída à educação pelos decisores políticos de Angola.

Durante o trabalho empírico procuramos obter informações mais concretas sobre a percentagem do orçamento atribuído à província da Huíla para o ensino primário e ao ensino especial. Contudo, não nos foi possível aceder a estes dados[529]. Do contacto que estabelecemos com os gestores escolares das organizações que participaram neste estudo, constatou-se que, com a excepção da escola E, que recentemente passou a ser uma unidade orçamentada e com autonomia financeira[530], as outras duas permanecem como unidades não orçamentadas.

As narrativas de alguns entrevistados[531] evidenciam que, efectivamente, estas escolas não recebem qualquer dotação orçamental directa, ficando a aquisição de recursos dependente do critério discricionário dos órgãos supra-escolares (nomeadamente o Gabinete Provincial da educação e a Direção Municipal da Educação). Situação idêntica ocorre com as restantes organizações escolares que não dispõem de autonomia financeira. De acordo com a PNEEOIE a principal fonte de financiamento desta medida governativa é o Orçamento Geral do Estado. O mesmo documento estabelece que os *Gabinetes Provinciais de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais* são responsáveis pela implementação desta política, deverão receber verbas e equipamentos lúdico-pedagógicos, no âmbito do respectivo plano provincial.

Todavia, à luz da realidade observada no terreno, e decorridos quase nove anos desde a criação dos referidos gabinetes – instituídos pelo Decreto Executivo Conjunto nº 144 de 7 de março -, verifica-se que, além da disponibilização pontual de algum material lúdico e de papel para a escrita Braille, não existem referências que confirmem a atribuição directa dessas verbas aos gabinetes provinciais, contrastando assim com uma das recomendações da Declaração de Salamanca (1994) que apela os governos a dar a máxima prioridade à questão do orçamento para a concretização da educação inclusiva. A este respeito, retomamos o ponto de vista de Rodrigues (2006) que adverte para a necessidade de não perspetivar a educação inclusiva como "uma educação em saldo". O autor propõe que é preferível suportar os custos de um "sistema exigente, qualificado, profissional e competente" (p.311) - razão pela qual caracteriza esta reforma educativa como dispendiosa -, sublinhando que, em vez de se suportar "o preço da exclusão" cujas consequências podem ser mais graves para a sociedade no seu todo, o mais sensato é garantir os recursos necessários para a concretização efectiva da educação inclusiva.

[529] De realçar que os contactos encetados com este propósito foram todos infrutíferos.
[530] De realçar que, telefonicamente, o director desta organização escolar referiu que o orçamento que recebe se destina apenas à aquisição de material administrativo e material higiénico, não contemplando, portanto, a aquisição de materiais didácticos.
[531] Designadamente os entrevistados DGE e SPE.

5.3.4.9. Articulação intersectorial

A necessidade da articulação intersectorial constitui a subcategoria que encerra a discussão não apenas desta categoria, mas de todo o sistema de categorias construído com base no conteúdo das entrevistas realizadas. À semelhança das duas subcategorias anteriores, este tema foi abordado exclusivamente no guião de entrevistas destinado aos gestores escolares. Com a excepção do entrevistado SPM, todos os gestores, bem como um coordenador do GAP da organização escolar N, pronunciaram-se sobre o mesmo.

Assim, os entrevistados[532] referem que, tendo em conta a ocorrência de situações que transcendem as competências dos professores e de outros actores internos da organização escolar, torna-se necessária a articulação com outros sectores, com especial incidência para os sectores da saúde e da assistência social, como se pode observar nas narrativas apresentadas a seguir.

A educação inclusiva não será concretizada se não contar com a participação de todas as esferas da sociedade em geral e de todos os cidadãos pertencentes à diferentes esferas e seguimentos sociais.	(CG6)
É extremamente decisiva, porque algumas necessidades geradas pela deficiência e/ou transtorno de desenvolvimento são clinicamente significativas, que impõe a intervenção de profissionais da saúde, da assistência social, entre outros.	(CG21)
É muito importante, porque a própria formação em si dos alunos com deficiência exige não só dos profissionais de educação especial, mas que através da especificidade destes tem de haver uma intervenção da saúde, como do hospital psiquiátrico, do hospital central, hospital pediátrico e outras áreas afins.	(DGE21)
Deveria se estreitar os laços entre os diversos sectores, educação e principalmente o sector da saúde.	(DGM21)
É fundamental esta articulação, porque há situações que transcendem a parte pedagógica.	(DGN21)
É necessário que haja uma certa articulação com outras instituições que, direta ou diretamente exercem influência sobre o processo de escolarização destes alunos.	(DGN21)
É importante que haja simbiose entre vários departamentos e ministérios sobre a educação inclusiva.	(SPE21)

Destas narrativas, depreende-se que, por um lado, os entrevistados atribuem uma grande importância à articulação intersectorial como recurso essencial para a efectivação da educação inclusiva; por outro, evidenciam a inexistência dessa articulação nos contextos pesquisados. Além disso, as narrativas analisadas convergem com o que está estabelecido na PEEOIE onde se sublinha a relevância desta articulação.

[532] CG-3, CPNA, DGE-4, DGM-4, DGN-2 e SPE-3.

A este respeito, Chipalavela (2024) refere que tais articulações devem envolver "diferentes áreas da gestão pública"[533] (p.3690). A autora acrescenta que as "diferentes instituições e espaços se complementam e podem contribuir positivamente para que as barreiras que a criança enfrenta sejam minimizadas" (p.36). Neste sentido, na província onde se localizam as organizações escolares objecto da presente investigação, foi criado – por iniciativa da autora referida – o denominado *Grupo da Boa Vontade*, que integra profissionais dos sectores da educação (professores de vários níveis de ensino) e da saúde (pediatras, psicólogos, médicos gerais, entre outros). Apesar do seu carácter informal, as acções deste grupo têm produzido alguns resultados, sobretudo no que se refere à partilha de informações sobre crianças com NEE e outros condicionalismos que requerem uma intervenção multissectorial.

Todavia, com base no conhecimento empírico do terreno, verificou-se que a maioria das acções desenvolvidas por este grupo se circunscrevem a determinadas organizações escolares situadas em áreas urbanas, ocorrendo com maior frequência no município do Lubango, capital da província. Esta realidade, por um lado confirma o que designámos por *inclusão escolar do asfalto* e, por outro, corrobora com o estudo de Chipalavela (2024), quando a autora afirma que "em Angola, ainda são muito efémeras as medidas paralelas para as quais são chamados os sectores da saúde, proteção social, família, formação profissional e emprego, de modo a tornar sustentável a inclusão escolar e social" (p.179).

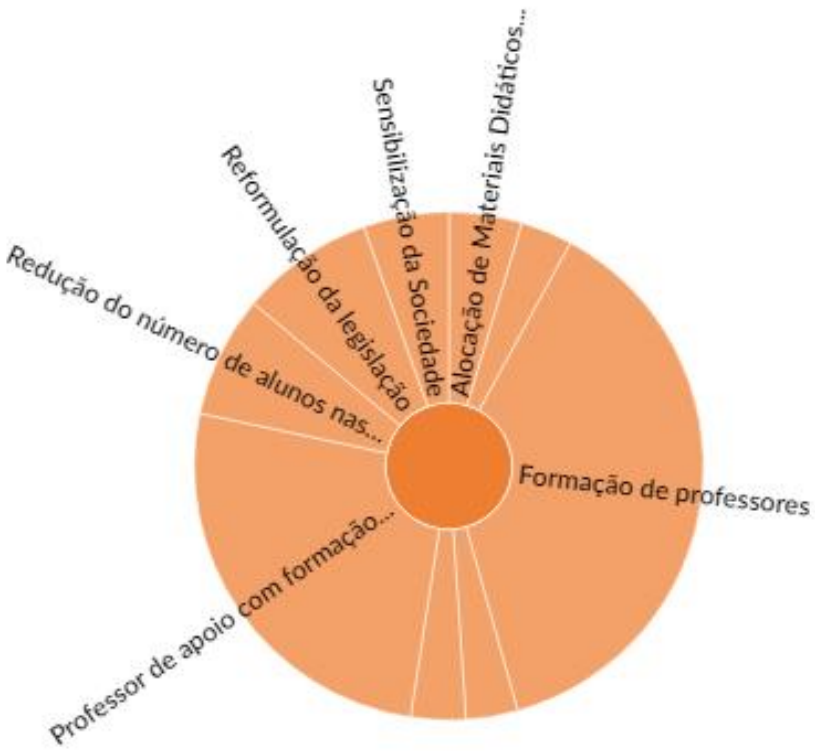
Importa salientar que esta província fez parte tanto da fase piloto do "*Projeto 534/ANG/10: Promoção de Oportunidades Educativas para a Reabilitação das Crianças Vulneráveis*", como do *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial em Angola (2007-2015)*, sendo, até 2024, a que detinha o maior número de escolas comuns que ofereciam o serviço de educação especial nas escolas designadas de inclusivas. Assim, conclui-se que os desafios para a implementação da educação inclusiva permanecem numerosos nestes contextos e, presumivelmente, em outros pontos do país onde estas acções começaram a ser implementadas mais tardiamente.

Portanto, no gráfico apresentado abaixo, com o qual se encerra a discussão desta categoria, evidencia-se que a subcategoria relativa a *necessidade de formação de professores* e a referente ao *professor de apoio com formação específica* foram as mais mencionadas pelos entrevistados, convergindo, assim, com o referencial teórico e empírico mobilizado e descrito ao longo desta investigação. Do mesmo modo, e conforme ficou demonstrado na discussão anterior, as subcategorias que abordam a necessidade de

[533] Designadamente, a saúde, os transportes, a assistência e reinserção social, o planejamento, o interior, trabalho, emprego e segurança social, a família e promoção da mulher, a justiça, a informação, as finanças, a construção e obras públicas, a indústria, a agricultura, a cultura, a juventude e desportos, a administração do território, o comércio, os governos provinciais, as administrações municipais e comunais, etc.

fundamentação teórica na elaboração das políticas públicas, a definição de um *orçamento para a educação inclusiva* e a *articulação intersectorial* - dimensões de análise incluídas apenas no guião de entrevista dirigido aos gestores escolares - foram igualmente destacadas pela maioria destes sujeitos-actores, incluindo alguns professores. Tal constatação revela a relevância atribuída por estes participantes a tais aspectos, tanto no processo de implementação das políticas públicas de educação, como da mobilização de argumentos explicativos que sustentam a sua formulação.

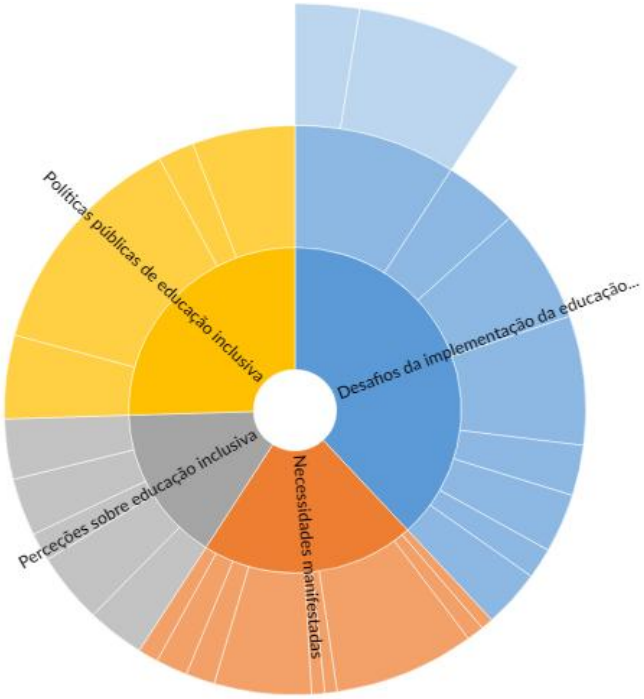
Gráfico 5: *Necessidades manifestadas*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo15

Face ao que foi descrito e interpretado ao longo deste capítulo, apresentamos novamente o gráfico inicial, o qual ilustra de forma sintética o panorama geral das categorias construídas a partir do conteúdo das entrevistas realizadas.

Gráfico 6: *Sistema geral de categorias*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo15

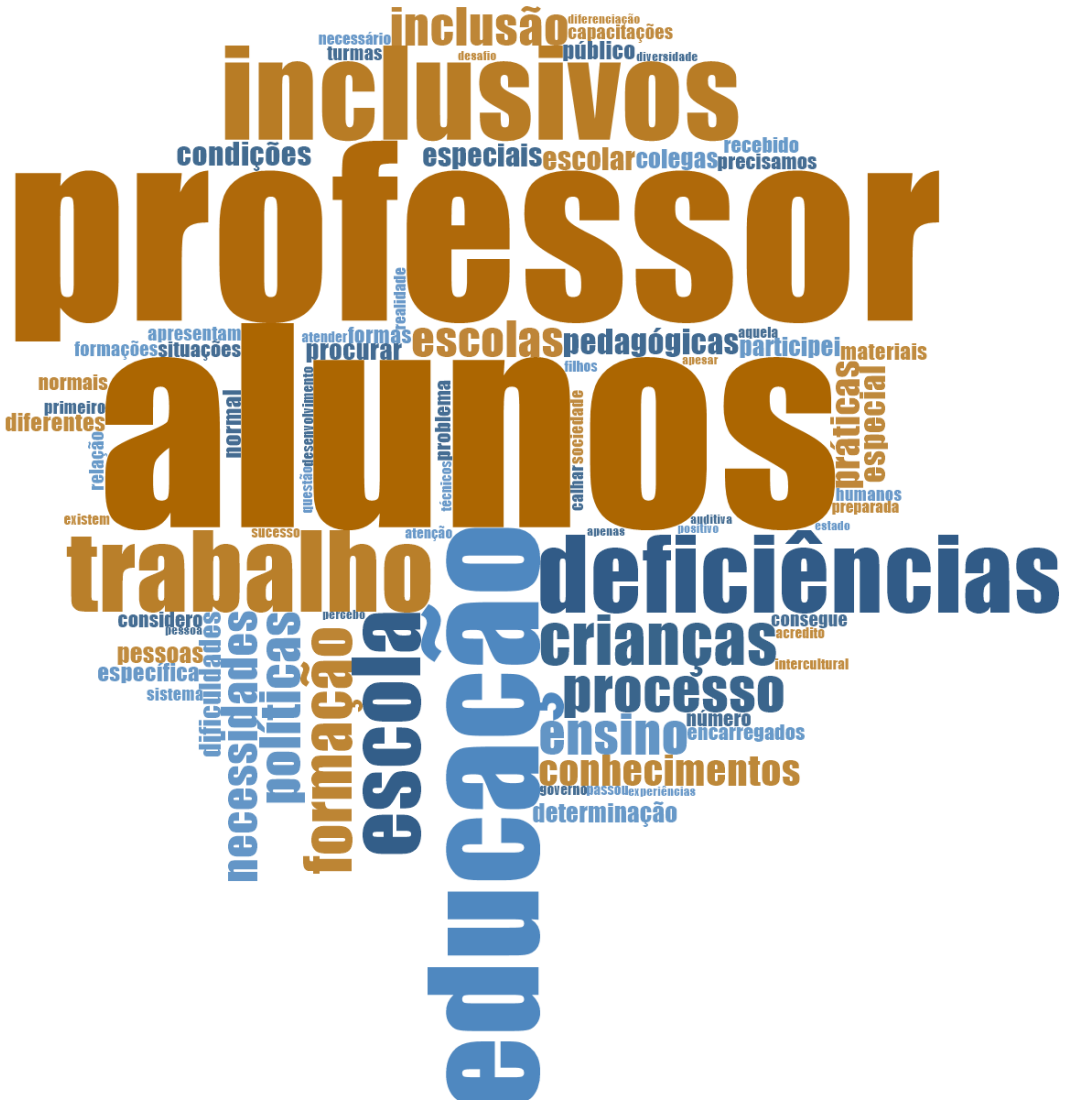
Como se pode verificar neste gráfico, os *desafios da implementação da educação inclusiva*, seguidos das *políticas públicas de educação inclusiva* constituíram as categorias mais discutidas e mais frequentemente referidas pelos trinta e sete entrevistados que participaram neste estudo. Esta situação reflete a relevância atribuída ao tema não apenas pelo investigador – uma vez que estes aspectos representam o cerne do objecto de estudo desta investigação -, como também dos entrevistados envolvidos, revelando tratar-se de uma realidade que deve continuar a merecer reflexão e debate entre os principais actores que, directa o indirectamente, intervêm neste processo.

Tendo em conta o objecto de estudo e a análise do conteúdo das entrevistas, recorreu-se ao software Nvivo 15 para a elaboração da *nuvem de palavras* ilustrada abaixo. Importa salientar que esta representação resulta da selecção das 80 palavras mais frequentes mencionadas nas entrevistas, com um comprimento mínimo de seis caracteres e agrupadas segundo critério de palavras derivadas.

Da observação desta nuvem de palavras destaca-se a proeminência dos termos *professor, alunos, educação, deficiências, inclusivos, trabalho, escola, crianças, formação, inclusão, inclusivos, políticas* e *conhecimentos*. Tal evidência demonstra a importância atribuída pelos entrevistados ao papel do professor, entendido como elemento central no processo de implementação da educação inclusiva – um actor que não pode ser preterido aquando da formulação das políticas e que necessita de formação

específica para garantir a escolarização das crianças e alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva, nomeadamente aqueles em condição de deficiência ou outros condicionalismos. Além disso, os dados revelam que a representação dos entrevistados sobre os alunos público-alvo da educação inclusiva continua fortemente associada à educação dirigida às pessoas com deficiência. Finalmente, infere-se que a efectiva implementação da educação inclusiva dependerá da superação – ou, pelo menos, da minimização - das principais necessidades e limitações identificadas ao longo desta investigação, a merecer reflexão por parte dos responsáveis governativos nacionais e regionais.

Imagem 5: *Nuvem de palavras*



Fonte: Produção própria com recurso ao Nvivo1

REFLEXÕES FINAIS

- *Uma tentativa de construção de uma escola inclusiva de carácter holístico*

Face ao objecto de estudo e aos resultados obtidos no trabalho empírico, apresentamos de seguida um conjunto de reflexões que procuram contribuir para a construção de uma escola inclusiva de carácter mais holístico face ao que presentemente existe no sistema educativo angolano. Considera-se pertinente desenvolver este exercício a partir de três eixos analíticos centrais: 1) *a construção da escola pública de massas*, 2) *a legislação e as políticas públicas* e 3) *a relação entre educação inclusiva e direitos humanos*.

A análise dos dados empíricos produzidos ao longo desta investigação permite afirmar que a implementação da educação inclusiva no contexto investigado se configura como um processo profundamente tensionado entre intenções normativas, discursos políticos e práticas educativas concretas. Embora a educação inclusiva seja hoje amplamente reconhecida como um direito humano emergente[534], uma orientação estratégica fundamental e um dos maiores desafios dos sistemas educativos nacionais, a sua materialização – neste contexto – permanece marcada por ambiguidades, descontinuidades e constrangimentos estruturais que revelam o carácter ainda incipiente deste modelo educativo.

1. A construção da escola pública de massas: entre a expansão do acesso e os limites da inclusão.

Os resultados da investigação evidenciam que a construção da escola pública de massas em Angola, embora tenha registado avançados significativos ao nível do alargamento do acesso[535], continua a revelar fragilidades profundas no que respeita à sua capacidade de responder, por um lado, à totalidade do seu público e, por outro, à diversidade do mesmo. A escola pública angolana apresenta-se, assim, como um espaço paradoxal: formalmente aberta a todos e estruturalmente pouco preparada para acolher todos em condições de igualdade. Procurando cumprir a sua função universalizante ao mesmo tempo que insere crianças e jovens anteriormente encaminhadas para as escolas especiais, permanecendo, contudo, também distante de abranger a totalidade deste novo público.

A escassez de escolas, a precariedade de muitas infraestruturas escolares, a persistência de barreiras no acto da matrícula, o elevado número de alunos por turma e a insuficiência de recursos humanos

[534] Ver. Rodrigues (2015).
[535] Como se pode verificar nos mais diversos documentos do governo angolano.

especializados[536] comprometem a efectivação do direito à educação, penalizando sobretudo os alunos provenientes de classes de menor estatuto social, os alunos provenientes de minorias e os alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva. Estas limitações revelam que a lógica quantitativa da massificação do ensino[537] não tem sido acompanhada por uma lógica qualitativa de justiça educativa, conforme preconizam os pressupostos da educação inclusiva. A investigação evidencia ainda a prevalência de fortes assimetrias territoriais[538] no acesso a serviços educativos essenciais, com uma concentração nas respostas educativas destinadas à educação inclusiva nos grandes centros urbanos – fenómeno que designámos por "*inclusão escolar do asfalto*". Esta realidade reforça desigualdades históricas entre zonas urbanas e rurais, colocando em causa o princípio da igualdade de oportunidades educativas[539]. Nos contextos periféricos, a escola pública continua, em muitos casos, a funcionar em condições precárias, com aulas a decorrer ao ar livre ou sob a copa das árvores, salas improvisadas e ausência quase total de serviços de apoio especializados[540]. Deste modo, a escola pública de massas, tal como actualmente se configura, tende a promover formas de inclusão predominantemente formais ou simbólicas, nas quais a presença física dos alunos na escola não garante, necessariamente, a sua participação efectiva nem o seu sucesso escolar. Impõe-se, por conseguinte, a necessidade de repensar o modelo de expansão do sistema educativo, de modo que a universalização do acesso[541] seja acompanhada por investimentos consistentes na qualidade e na diversidade das respostas educativas[542].

2. Legislação e política educativa: entre a normatividade inclusiva e a implementação simbólica – uma *inclusão escolar de carácter retórico*.

No plano da legislação educativa, os dados revelam a existência de um quadro normativo significativo que, em termos formais, se alinha aos princípios regionais e internacionais da educação inclusiva[543]. A PNEEOIE constitui um exemplo claro desse alinhamento, ao reconhecer a necessidade de transformar o sistema educativo angolano num espaço mais "equitativo e inclusivo". Todavia, os processos de formulação das políticas públicas de educação inclusiva têm sido caracterizados por um forte centralismo decisório[544] e por uma participação limitada dos actores do terreno. A predominância de modelos

[536] Ver. Lustosa e Luciano (2011), Patatas & Sanches, 2017, Tomás (2020), António, et al. (2021), PNDs (2013-2017/2018-2022), António e Mendes (2024), Chipalavela (2024), entre outros.
[537] Ver. Stoer (1986), Pires (1988), Dubet (2004), Van Zantem (2005, 2010), Canário (2000), Derouet (2002, 2010), Sebastião (2009), Casa-Nova (2018), entre outros.
[538] Ver. Alves da Rocha numa entrevista ao "Jornal Expansão" de 24 de fevereiro de 2023, Cardoso (2024), entre outros.
[539] Ver. Walzer (1999), Estêvão (2004), Casa-Nova (2013), entre outros.
[540] Ver. Declaração de Salamanca (1994), Rodrigues (2006).
[541] Consagrada nas leis nº 17/16 de 7 de outubro e 32/20 de 12 de agosto, no artigo 9.º.
[542] Consagrada nas leis nº 17/16 de 7 de outubro e 32/20 de 12 de agosto, no artigo 14.º.
[543] Designadamente a DUDH (1948), a Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos de 1981, a Declaração de Salamanca de 1994, a Declaração de Dakar de 2000, a Declaração de Incheon de 2015, o Fórum Internacional de Educação de Cali, em 2019, entre outros.
[544] Ver. Dolowitz e Marsh (2000), Stone (2004), Barroso e Afonso (2011), (Casa-Nova (2011), Paxe, (2025), entre outros.

hierárquicos[545] e a apropriação selectiva de experiências internacionais, frequentemente descontextualizadas da realidade angolana[546] contribuem para o distanciamento entre a formulação da política e as condições concretas da sua implementação. Este desfasamento favorece aquilo que a literatura designa como *implementação simbólica*[547], em que a política existe mais como enunciado normativo do que como prática efectivamente consolidada.

A ineficiente e a fragilidade de mecanismos sistemáticos de supervisão pedagógica e acompanhamento do processo agrava esta situação, sendo frequentemente interpretada pelos actores educativos como uma forma de abandono institucional. Neste contexto, a educação inclusiva corre o risco de se transformar numa *educação inclusiva de carácter retórico*, incapaz de produzir mudanças estruturais duradouras no funcionamento das escolas. Impõe-se, portanto, a necessidade de repensar o conteúdo da legislação, mas também os processos de concepção, implementação e avaliação das políticas públicas. Uma política de educação inclusiva coerente exige processos participativos na discussão política, teoricamente informados e ancorados na realidade dos contextos locais e escolares, capazes de valorizar as sensibilidades e o saber experiencial de todos os actores no terreno.

3. Educação inclusiva e Direitos Humanos: entre o reconhecimento do direito e a sua efectivação prática

Os dados analisados indicam que a educação inclusiva é uma medida amplamente reconhecida pelos participantes da investigação como uma questão de DH, sendo concebida de forma holística e abrangente. Esta visão ultrapassa a perspectiva centrada exclusivamente na deficiência, integrando outros grupos de crianças historicamente marginalizados, como as minorias étnico-culturais, as pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconómica e outros sujeitos em risco de exclusão. Apesar deste reconhecimento conceptual, a efectivação do direito à educação inclusiva permanece fortemente condicionada por factores infraestruturais[548], didáticos, pedagógicos e socioculturais[549]. A insuficiência de formação inicial específica e contínua dos professores surge como um dos principais obstáculos à implementação da educação inclusiva nos contextos pesquisados, levando muitos professores a recorrer ao autodidatismo e ao esforço individual para responder à diversidade de alunos presente na sala de

[545] Ver. Dolowitz e Marsh (2012)
[546] Ver. Ball (1999), Dolowitz e Marsh (2000), Paxe (2017), António e Mendes (2024), entre outros.
[547] Na expressão de Matland (1995).
[548] Ver. Instituto Nacional de Estatística (2013), Exame Nacional (2015) – Ministério da Educação (2014), Paxe (2017), entre outros.
[549] Ver. INEE (2006), Silva e Carvalho (2009), Patatas e Sanches (2017), entre outros.

aula. A escassez de professores de apoio[550], a inexistência de material didáctico específico e adaptado e, ainda, as limitações em termos de acessibilidade arquitectónica e comunicacional fragilizam ainda mais as respostas educativas.

Persistem, igualmente, crenças socioculturais e representações negativas associadas à deficiência, tanto no seio das famílias como da sociedade em geral[551], que continuam a favorecer práticas de exclusão, autoexclusão e discriminação. A excessiva valorização da actual escola do ensino especial como espaço privilegiado de resposta educativas – para os alunos que integram o público-alvo da educação inclusiva – evidencia a prevalência da dificuldade em desconstruir uma visão dualista entre educação inclusiva e educação especial[552]. A ausência de articulação intersectorial entre educação, saúde, assistência social e outros[553], aliada à inexistência de orçamentos específicos para a educação inclusiva[554], constitui outro factor relevante, comprometendo a abordagem integral preconizada pelos DH e fragilizando a sustentabilidade das práticas inclusivas.

Em síntese, os desafios da implementação da educação inclusiva no contexto investigado resultam da intersecção entre um modelo de escola pública de massas ainda marcado por desigualdades estruturais, políticas educativas fortemente centralizadas e dificuldades persistentes na concretização da educação como Direito Humano fundamental. A *inclusão escolar* tende, assim, a assumir *um carácter mais retórico do que prático*, coexistindo com esforços individuais e institucionais que, embora relevantes, permanecem insuficientes para produzir uma transformação sistémica. Considera-se fundamental que os diferentes saberes e praticas desenvolvidas pelos actores no terreno sejam colocados ao serviço do sistema educativo, numa lógica de complementaridade[555] e não de disputa. Estas experiências não devem ser entendidas como concorrentes, mas como contributos convergentes para um objectivo comum: a efectivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Superar estes desafios exige uma abordagem integrada, sustentada e contextualizada, que articule investimento financeiro e material efectivo, uma formação inicial docente robusta e transversal, participação efectiva dos actores educativos em todas as etapas do processo, supervisão pedagógica permanente e sensibilização da sociedade. Razão pela qual consideramos que não se justifica percursos educativos distintos: um para alunos com deficiência e outro para os restantes. Defende-se antes uma *educação inclusiva única*, capaz de garantir o respeito, a participação e a aprendizagem de todos os

[550] Ver. Freitas (2006) e Correia (2008), entre outros.
[551] Ver. Instituto Nacional para a Educação Especial (2006), Silva e Carvalho (2009), Patatas e Sanches (2017), entre outros.
[552] Ver. António et. al., (2021).
[553] Ver. Chipalavela (2024)
[554] Ver. Rodrigues (2006), António et al., (2021), entre outros.
[555] Como também sustentou Chipalavela (2024).

alunos, independentemente das suas características físicas e emocionais individuais. Entende-se que apenas através deste esforço colectivo será possível transformar a educação inclusiva de um ideal normativo em prática educativa efectiva, igualitária e socialmente comprometida, assegurando que nenhum aluno seja deixado para trás. Todavia, consideramos que este objectivo apenas se torna alcançável mediante a construção de um compromisso nacional estruturado, materializado num contrato social amplamente partilhado, firmado de forma paritária[556] por todos os *stakeholders* envolvidos no campo da educação inclusiva.

Finalmente, como referimos no capítulo da metodologia, a interação que estabelecemos com os actores no terreno revelou-se especialmente profícua, na medida em que possibilitou uma compreensão mais aprofundada das diversas lógicas de gestão e de funcionamento das escolas analisadas. Embora frequentemente afastados dos processos de formulação das políticas e medidas educativas, embora enfrentando barreiras estruturais, falta de formação específica, escassez ou inexistência de recursos financeiros e materiais, estes actores demonstram, no exercício quotidiano das suas funções, um posicionamento proactivo e criativo face aos desafios colocados pela implementação da educação inclusiva. Neste sentido, a efectivação de mudanças estruturais dependerá, em larga medida, da capacidade dos decisores políticos em reconhecer, integrar e responder aos constrangimentos evidenciados no terreno e que resultam grandemente da falta de investimento público na educação. Um investimento que potencie a construção do modelo de justiça tridimensional preconizado por Fraser (2010), reconhecendo culturalmente os alunos (paridade de estatuto), ouvindo as suas vozes no espaço público (paridade participativa) para que estes jovens possam desenvolver a sua autonomia e construir-se como seres humanos em igualdade de circunstâncias. E, a montante, que a justiça redistributiva seja efectivada para que esta tridimensionalidade se materialize no quotidiano social e educativo destas crianças e jovens, contribuindo para a humanização das sociedades.

[556] Ver. Fraser (2002), Casa-Nova (2013), entre outros.

LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Tal como referido no capítulo metodológico, todo o processo de investigação científica implica o reconhecimento dos seus limites, sendo necessário que o investigador — ou a equipa de investigação — assuma o "carácter sempre limitado dos progressos que fez, uma vez que a escolha de um determinado percurso metodológico conduz tão somente a uma das respostas possíveis" (Esteves, 2006, p. 106).

No início do estudo foram definidos vários objectivos de investigação. De um modo geral, estes foram concretizados; contudo, o objectivo que visava a conceptualização de determinados modelos de educação inclusiva não pôde ser plenamente alcançado em virtude das limitações temporais associadas à duração do doutoramento e à extensão do trabalho empírico desenvolvido.

Outra limitação relevante decorre do facto de não ter sido possível incluir, de forma sistemática, associações representativas de pessoas com deficiência, pessoas com albinismo e minorias étnicas ou a escuta da voz dos progenitores e dos próprios alunos. Considera-se que a participação destes actores teria permitido aprofundar ainda mais a compreensão da temática, na medida em que estes grupos constituem-se em destinatários centrais das políticas e práticas de educação inclusiva, possibilitando uma leitura mais plural e abrangente das experiências vividas. No entanto, esta inclusão necessitaria não apenas de uma extensão do objecto de estudo, mas também da realização de um trabalho de campo etnográfico capaz de dar conta dos processos vividos nos contextos educativos estudados, implicando um tempo maior de duração do doutoramento, o que se revelava incompatível com as urgências profissionais e a própria duração da bolsa de investigação.

Uma das limitações centrais deste estudo prende-se com a escassez de literatura científica sobre educação inclusiva em Angola, bem como com a reduzida disponibilidade de fontes documentais relevantes. A esta limitação acresce a prevalência de uma cultura institucional de reserva na disponibilização de informação, frequentemente associada ao receio de eventuais consequências futuras, o que dificultou o acesso a dados considerados sensíveis. Neste contexto, a fraca actualização e a limitada disponibilização de informação nos portais digitais de alguns departamentos ministeriais e institucionais agravaram ainda mais o acesso às fontes necessárias à investigação. Uma situação ilustrativa desta realidade reside no facto de que, apesar dos contactos encetados ao longo do trabalho de campo, não foi possível obter informação relativa ao orçamento destinado à educação inclusiva na província em estudo, o que dificultou uma análise mais aprofundada do impacto dos recursos financeiros na implementação das medidas inclusivas nas organizações escolares analisadas.

As limitações identificadas ao longo do presente estudo abrem igualmente espaço para o desenvolvimento de futuras linhas de investigação que possam aprofundar, complementar e alargar a compreensão dos desafios da educação inclusiva em Angola. Em particular, revela-se pertinente a realização de estudos que integrem de forma sistemática as associações representativas de pessoas com deficiência, pessoas com albinismo e minorias étnicas, progenitores e alunos, privilegiando abordagens participativas que valorizem a voz e a experiência dos próprios destinatários das políticas inclusivas. Adicionalmente, futuras investigações poderão centrar-se na análise da dimensão financeira da educação inclusiva, explorando de modo mais aprofundado os mecanismos de financiamento, a alocação orçamental e o impacto dos recursos económicos na implementação das medidas inclusivas em diferentes contextos territoriais. Por fim, investigações longitudinais que acompanhem, ao longo do tempo, as trajectórias escolares de alunos em situação de vulnerabilidade poderão contribuir para uma compreensão mais aprofundada dos efeitos das políticas de educação inclusiva, bem como para a produção de conhecimento cientificamente informado e socialmente comprometido, capaz de apoiar processos de tomada de decisão mais justos e contextualizados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abrantes, P. (2011). *Revisitando a teoria da reprodução: debate teórico e aplicações ao caso português*. Análise Social, XLVI, 261-281. https://doi.org/10.31447/AS00032573.2011199.04.

Acordos de Alvor. (1975) *Acordo entre o Estado Português e a Frente Nacional de Libertação de Angola – "FNLA", o Movimento Popular de Libertação de Angola – "MPLA" e a União Nacional para a Independência Total de Angola – "UNITA"*.

Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Cidadania - Dilemas e Perspectivas*. Edições Afrontamento.

Afonso, A. J. (2001). *A Redefinição do papel do Estado e as Políticas Educativas*. Sociologia, Problemas e Práticas, 37, 33-48.

Ainscow, M. (1997). *Educação Para Todos: Torná-la uma realidade*. In M. Ainscow & G. Porter (Orgs.), *Caminhos para as escolas inclusivas* (pp. 11-32). Instituto de Inovação Educacional.

Ainscow, M. (2009). *Tornar a educação Inclusiva*. In UNESCO Brasil (Org.), *Tornar a educação Inclusiva* (pp. 11-23). UNESCO.

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva - Algumas Reflexões sobre Experiências Internacionais*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto Editora.

Almeida, L. S., & Ferreira, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Psiquilibrios.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Novas Soluções Gráficas.

Amado, J. d. (2000). *A Técnica de Análise de Conteúdo*. Revista Referência, 5, 53-63.

Amado, J., & Vieira, C. C. (2014). *Apresentação dos Dados: Interpretação e Teorização*. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 377-417). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2014). *A Técnica da Análise de Conteúdo*. In J. Amado (Org.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-316). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amnistia Internacional - Secção Portuguesa. (s/d). Siniko: *Para uma cultura de direitos humanos em África.*

Andrade, M. M. (2010). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. Editora Atlas.

An-Naim, A. A. (2008). *Islam and the Secular State: Negotiating the Future of Sharia*. Harvard University Press.

António, A., & Mendes, G. M. (2024). *Educação Especial em Angola: um contexto local subalterno a uma agenda global*. Educação Especial.

António, A., Mendes, G. M., & González, O. H. (2021). *Políticas de Educação de Educação Especial numa Perspectiva inclusiva em Angola: contexto, avanços e necessidades emergentes (1979-2017)*. Educar em revista, 1-22.

Antunes, F. (2005). *Sinais incertos: a escola pública na cidade*. A Página da Educação, (141), 7.

Antunes, F. (2011). *Governação, reformas do Estado e políticas de Educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 92, 2-29.

Antunes, J. F. (1980). *O Império com Pés de Barro - Colonização e Descolonização: as ideologias em Portugal*. Publicações Dom Quixote.

Apple, M. W. (2001). *Educação e Poder*. Porto Editora.

Araújo, H. C. (1996). *Precocidade e «Retórica» na Construção da Escola de Massas em Portugal*. Educação, Sociedade e Culturas, 161-174.

Asad, T. (2003). *Formations of the Secular: Christianity, Islam, Modernity*. Stanford University Press.

Assembleia do Povo da República Popular de Angola. (1975). *Lei constitucional da República Popular de Angola e lei da nacionalidade*. Diário da República de Angola.

Assembleia do Povo da República Popular de Angola. (1975). *Lei n.º 5/75, de 9 de dezembro (lei da nacionalização do ensino)*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (1992). *Lei n.º 23/92, de 16 de setembro (lei de revisão constitucional da República de Angola)*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2001). *Lei n.º 13/01, de 31 de dezembro (lei de bases do sistema de educação)*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2010). *Constituição da República de Angola*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2012). *Lei n.º 21/2012, de 30 de junho – Lei da pessoa com deficiência*. Diário da República.

Assembleia Nacional de Angola. (2012). *Lei n.º 25/12, de 22 de agosto (lei sobre a proteção e o desenvolvimento integral da criança)*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2016). *Lei n.º 10/2016, de 27 de julho – Lei das acessibilidades*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2016). *Lei n.º 17/16, de 7 de outubro (lei de bases do sistema de educação e ensino)*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2020). *Lei n.º 32/20, de 12 de agosto (primeira alteração à Lei n.º 17/16, de 7 de outubro — lei de bases do sistema de educação e ensino)*. Diário da República de Angola.

Assembleia Nacional de Angola. (2024). *Lei n.º 14/24* de 5 de setembro, Lei da Divisão Político-Administrativa. Diário da República de Angola.

Azevedo, Á. (1958). *Política de Ensino em África*. Ministério do Ultramar.

Ball, S. J. (1999). *Cidadania global, consumo e política educacional*. In L. H. Silva (Org.), A Escola cidadã no contexto da globalização (pp. 121-137). Vozes.

Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). *Como as escolas fazem as políticas - Actuação em escolas secundárias*. Editora UEPG.

Bardach, E. (1998). *Los ochos pasos para el análisis de Políticas Públicas* – Un manual para la prática. CIDE.

Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo* (5ª Edição) Edições 70.

Barroso, J. (2005). *Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação e Sociedade, 26, 725-751.

Barroso, J. (2006). *Incluir, sim, mas onde? Para uma reconceituação sociocomunitária da escola pública*. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 275-297). summus editorial.

Barroso, J. (2006). *O Estado e a Educação - A regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local*. In J. Barroso (Org.), *A Regulação da Políticas Públicas de Educação - Espaços Dinâmicas e actores* (pp. 41-70). Educa/Unidade de I&D de Ciências da Educação.

Barroso, J., & Afonso, N. (2011). *Introdução.* In J. Barroso, & N. Afonso (Orgs.), *Políticas Educativas - Mobilização de conhecimentos e modos de regulação* (pp. 11-26). Fundação Manuel Leão.

Bauer, M. W. (2002). *Análise de Conteúdo Clássica*: Uma Revisão. In M. W. Bauer, & G. Gaskell (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som - Um manual prático* (pp. 189-217). Editora Vozes.

Benavente, A. (1990). *Insucesso escolar no contexto português - abordagens, concepções e políticas*. Análise social, 715-733.

Bender, G. J. (1980). Angola sob o Domínio Português - Mito e Realidade. Sá da Costa Editora.

Benevides, M. V. (2003). *Educação em direitos humanos: de que se trata?* In R. L. (Org.), *Formação de educadores: Desafios e perspectivas* (pp. 309-318). UNESP.

Bengo, N. d., Manuel, P. H., Luís, A. C., & Brás, C. A. (2022). *O Papel do Supervisor na Implementação e Gestão das Políticas Educativas*: *Percepção do Supervisor Externo*. Centro de Investigação Sol Nascente, pp. 107-136.

Bernardo, G. J. (2016). *Organizações internacionais como agentes de transferência e difusão de políticas públicas*. Conjuntura Global, 233-252.

Bernstein, B. (1982). *A Educação Não Pode Compensar a Sociedade*. In S. Grácio, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação - II antologia: A Construção Social das Práticas Educativas* (pp. 18-31). Livros Horizonte.

Bobbio, N. (2004). *A Era dos Direitos*. (C.N. Coutinho, Trad.; nova ed.). Elievier.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index para a Inclusão*. Cidadãos do Mundo.

Bourdieu, et. al. (1982). *Linguagem e Relação com a Linguagem na Situação Pedagógica*. In Sérgio Grácio, S., & Stoer, S. (1982), *Sociologia da Educação – II antologia: A Construção Social das Práticas Educativas,* Livros Horizonte, Lisboa.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1992). *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Livraria Francisco Alves Editora.

Bourdieu, P. (1998). *A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (pp. 39-64). Editora Vozes.

Bourdieu, P., & Champagne, P. (1999). *Os excluídos do interior*. In M. A. Nogueira, & A. Catani (Orgs.), *Escritos de Educação* (pp. 217-227). Editora Vozes.

Brynard, P. (2005). *Policy Implementation: Lessons for service delivery*. Journal of Public Administration, 649-664.

Cabrita, M. (2003). *Teoria social, reprodução e violência simbólica: um olhar sobre a teoria do sistema de ensino de Pierre Bourdieu*. Fórum Sociológico, 9-10, pp.99-109.

Campenhout, L. V., Marquet, J., & Quivy, R. (2023). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradativa.

Canário, R. (2000). *Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro*. Forum, 27, 125-139.

Cardoso, M. J. (2024). *O Processo de Municipalização como Factor de Crescimento Local e Desenvolvimento Nacional de Angola*. Proelium, pp. 337-352.

Cardoso, M. R., Oliveira, G. S., & Ghelli, K. G. (2021). *Análise de Conteúdo: Uma Metodologia de Pesquisa Qualitativa*. Cadernos da Fucamp, 20(43), 98-111.

Cartolano, M. T. (1998). *Formação do educador no curso de pedagogia: a educação especial*. Cadernos Cedes, v. 19, pp. 29-40.

Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade. Instituto de Inovação Educacional*.

Casa-Nova, M. J. (2004). *Políticas Sociais e educativas públicas, direitos humanos e diferença cultural*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 1-23.

Casa-Nova, M. J. (2008). *Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública*. In M. J. Casa-Nova, *Minorias* (pp. 7-55). Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social/PETI.

Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e Produção de Conhecimento - Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Casa-Nova, M. J. (2011). *Políticas de integração dos imigrantes em Portugal: da assimilação ao trabalho de inclusão e reconhecimento cultural*. Revista Brotéria, 12, 155-171.

Casa-Nova, M. J. (2013). *Direitos Humanos: da sua possibilidade teórica à sua (im)possibilidade prática numa era de naturalização das desigualdades*. Revista Portuguesa de Educação, 139-157.

Casa-Nova, M. J. (2018). *Educação para Todos, Mas... A Alteridade (Não) Devia Estar Aí?* In *Educação para todos* (pp. 88-107). Conselho Nacional de Educação.

Castro, A. (1978). *O sistema Colonial Português em África (Meados do século XX)*. Editorial Caminho.

Cavela, M. Z. (2017). *Participação e ativismo político nos estudantes angolanos do Ensino Superior* (Dissertação de mestrado). ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Center for Applied Special Technology. (2014.). CAST. https://www.cast.org.

Chambal, L. A., Rafante, H. C., & Selingardi, S. C. (2015). *A Educação especial em Angola, Moçambique e Brasil: marcos históricos e a política de educação inclusiva das agências multinacionais*. Crítica Educativa, 7-23.

Charlot, B. (2000). *Da Relação com o Saber – Elementos para uma teoria*. Artmed.

Chipalavela, M. J. (2024). *Educação Inclusiva e prática de atendimento à diversidade: um estudo sobre o atendimento de alunos com NEE nas escolas Primárias da cidade do Lubango* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho.

Chizzotti, A. (2000). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. Cortez Editora.

Christians, C. G. (2006). *A ética e a política na pesquisa qualitativa*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens* (pp. 141-162). Artemed Editora.

Conselho da Europa (2016). *Compass: Manuel de Educação para os Direitos Humanos com jovens.* Conselho da Europa.

Conselho de Ministros da República Popular de Angola. (1991). *Decreto n.º 22/91, de 22 de junho (regulamenta a abertura e o funcionamento dos estabelecimentos de ensino particular)*. Diário da República de Angola.

Correia, L. d. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades*. In L. d. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 13-39). Porto Editora.

Correia, L. d. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto Editora.

Cortesão, L. (2006). *O arco-íris e o fio da navalha em face das diferenças: um olhar crítico, uma proposta de análise. Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva*, pp. 115-140.

Cortesão, L. (2019). *Prefácio*. In F. Antunes (Org.), *Remar contra as desigualdades em educação – Práticas, vozes, percursos* (pp.9-17). Livros Horizonte.

Costa, A. F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Editora Mundos Sociais.

Costa, G. M. (2019). *O Direito à Educação na República de Angola - A Universalidade e a Gratuitidade do Ensino no Ordenamento Jurídico Angolano*. Universidade de Lisboa.

Costa, G. P. (2020). *O Direito à Educação na República de Angola*. Texto Editores.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.

Dale, R. (2000). *Globalization and education: demostrating a "common world educational cultura" or locating a "globally strutured educational agenda"?* Tradução de António M. Magalhães, com revisão científica de Stephen R. Stoer e António M. Magalhães da FPCE-UP (Portugal). Texto publicado originalmente na revista Educação, Sociedade e Culturas, 427-448.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs.), O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e Abordagens (pp. 15-41). Artned Editora.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2007). *Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa*. In N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Orgs), O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens (pp. 15-41). Bookman.

Derouet, J. (2002). *A Sociologia das desigualdades em educação posta à prova pela segunda explosão escolar: deslocamento dos questionamentos e reinício da crítica*. Revista Brasileira de Educação, 21, 5-16.

Dewey, J. (1967). *Vida e educação*. Melhoramentos.

Direção-Geral do Desenvolvimento Curricular. (2011). *Educação inclusiva e educação especial: Indicadores para o desenvolvimento das escolas – Um guia para diretores*. Editora Cercica.

Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2000). *Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. Governance*: An Internacional Journal of Policy and Administration, 13, 5-24. https://doi.org/10.1111/0952-1895.00158.

Dolowitz, D. P., & Marsh, D. (2012). *The Future of Policy Research*. Political Studies Review, 339-345. https://doi.org/10.1111/j.1478-9299.2012.00490.x.

Donnelly, J. (2013). *Universal Human Rights in Theory and Practice*. Cornell University Press.

Dubet, F. (2004). *O que é uma escola justa?* Cadernos de Pesquisa, 539-555.

Dubet, F. (2008). *Democratização escolar e justiça da escola*. Revista educação, 381-394.

Dubet, F. (2021). *Entrevista*. Ateliê de Humanidades. Consultado em 29 de outubro de 2025, em https://ateliedehumanidades.com/2021/04/22/entrevista-com-francois-dubet/

Dunn, W. (2004). *Public Policy Analysis: an introduction*. 3ª ed. Pearson Prentice-Hall.

Durkheim, É. (2021). *Educação e Sociologia*. Edições 70, Lda.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Presses Universitair.

Dye, T. R. (1984). *Understanding Public Policy*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Enguita, M. F. (2008). *Será pública a escola pública*. In J. M. Paraskeva (Org.), *Educação e Poder* (pp. 97-108). Edições Pedago.

Enguita, M. F. (2013). *Igualdade, equidade e outras complexidades da justiça educacional*. Revista Portuguesa de Educação, 205-224.

Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação*. Editorial Presença.

Estêvão, C. (2001). *Justiça e Educação*. Cortez Editora.

Estêvão, C. V. (2004). *Educação, Justiça e Democracia - Um estudo sobre as geografias da justiça em educação.* Cortez Editora.

Estêvão, C. V. (2008). *Educação, Conflito e convivência democrática*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 503-514.

Estêvão, C. V. (2012). *Direitos Humanos, Justiça e Educação na Era dos Mercados*. Porto Editora.

Estêvão, C. V. (2013). *Democracia, justiça e direitos humanos: "pontos cegos" do discurso humanista na era dos mercados.* Revista Portuguesa de Educação (pp. 179-203). Universidade do Minho.

Esteves, M. (2006). *Análise de Conteúdo*. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-125). Porto Editora.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Perfil para a formação de professores para a inclusão.* União Europeia.

Ferreira, M. J. (2005). *Educação e Política em Angola: Uma proposta de diferenciação Social*. Centro de Estudos Africanos/ISCTE, 105-124. http://hdl.handle.net/10071/2688.

Ferreira, M., & Marcelino, Z. (1996). *Políticas Educacionais: Colonização e Independência (caso de Angola)*. In A. Nóvoa, et al. (Orgs.), *Para uma História da Educação Colonial* (pp. 275-286). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.

Ferreira, R. C., & Gonçalves, T. V. (2021). *A Presença de Mulheres na Educação Angolana*. Revista Exitus, 1-25.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Monitor - Projectos e Edição.

Formosinho, J. (1987). *A Formação de Professores e Gestores Pedagógicos para a Escola de Massas*. Revista Internacional Galaico-Portuguesa de Sociopedagogia e Sociolinguística, 145-155.

Formosinho, J. (1992). *O Dilema organizacional da escola de massas.* 5(3), 23-48, Revista Portuguesa de Educação.

Formosinho, J., & Fernandes, A. S. (1987). *A influência dos Factores Escolares*. In *O Insucesso Escolar em Questão* (pp. 29-34).

Franco, M. A. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. bras. Estudos Pedagógicos, 534-551.

Fraser, N. (2002). *A Justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 7-20.

Fraser, N. (2007). *Reconhecimento sem Ética?* Theory, Culture & Society, 101-138.

Fraser, N. (2010). *Scales of Justice*. Columbia University Press.

Fraser, N. (2022). *Justiça Interrompida - Reflexões Críticas sobre a Condição "Pós-Socialista*". Boitempo.

Freitas, S. N. (2006). *A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo.* In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 161-181). Summus editorial.

Gall, A. L. (1978). *O Insucesso Escolar - Diagnóstico e Recuperação*. Editorial Estampa.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito - Teoria e prática*. Celta Editora.

Gil, A. C. (2021). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. Editora Atlas.

Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação – Para além das teorias de reprodução*. (Tradução de Ângela Maria B. Biaggio). Vozes.

Giroux, H. (1997) *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Artes Médicas

Gomes, C. A. (1987a). *A Interacção Selectiva na Escola de Massas*. Sociologia, Problemas e Práticas, 3.

Gomes, C. A. (1987b). *Políticas de Combate ao Insucesso Escolar*. In Área de Análise Social e Organizacional da Educação (pp. 71-76).

Gomes, C. A., & Lira, A. (2013). *Direitos Humanos: utopia num mundo distópico?* Revista Portuguesa de Educação, 159-178.

Gomes, M. F., & Marcelino, Z. E. (1996). *Políticas Educacionais: Colonização e Independência* (Caso de Angola). In A. Nóvoa, et al. (Orgs.), *Para uma História da Educação Colonial/ Hacia una Historia de La Educación Colonial* (pp. 275-286). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/ EDUCA.

Gomes, R. (1996). Percursos da Educação Colonial no estado Novo (1950-1964). In A. Nóvoa, et al. (Orgs.), *Para uma História da Educação Colonial/ Hacia una História de La Educación Colonial* (pp. 153-163). Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação/EDUCA.

Gonçalves, J. A. (1992). *A Carreira das professoras do Ensino Primário*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 141-169). Porto Editora.

González, M. d. (2003). *Educação Inclusiva: Uma Escola para Todos*. In L. d. Correia (Org.), *Educação Especial e Inclusão - Quem Disser Que uma Sobrevive Sem outra Não Está no Seu Perfeito Juízo* (pp. 57-72). Porto Editora.

Governo da República de Angola. (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015)*. Ministério da Educação e Cultura; Ministério do Planeamento; Secretaria do Conselho de Ministros.

Governo da República de Angola. (2018). *Decreto executivo n.º 46/18, de 12 de abril (estatuto orgânico do governo da província da Huíla)*. Diário da República de Angola.

Guerra, J. P. (1994). *Memórias das Guerras Coloniais*. Edições Afrontamento.

Haguette, T. M. (1987). *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Editora Vozes.

Hill, M., & Hupe, P. (2003). *The multi-layer problem in implementation research*. Public Management Review, 471-490. https://doi.org/10.1080/1471903032000178545.

Honneth, A. (2011). *Luta pelo Reconhecimento - Para uma Gramática Moral dos Conflitos Sociais.* Biblioteca de Filosofia Contemporânea.

Huberman, M. (1992). *O Ciclo de Vida Profissional dos Professores.* In A. Nóvoa, *Vidas de Professores* (pp. 31-61). Porto Editora.

Instituto Nacional da Educação Especial. (2014). *II Conselho Técnico Consultivo da Educação Especial: Melhorar os procedimentos para uma gestão eficiente* (6–8 de agosto).

Instituto Nacional de Educação Especial. (2009). *Encontro Nacional Metodológico sobre a Educação Especial: Educação especial – rumo a um ensino de qualidade para todos* (16–18 de junho).

Instituto Nacional de Educação Especial. (2021). *Directrizes Nacionais sobre Núcleos de Apoio à Inclusão (NAIs)*.

Instituto Nacional de Educação Especial. (2021). *Regulamento de funcionamento das salas de recursos multifuncionais*.

Instituto Nacional de Estatística. (2010). Boletim de Estatísticas Sociais 2004-2008. Instituto Nacional de Estatística.

Instituto Nacional de Estatística. (2013). *Inquérito Integrado sobre o Bem-Estar da População, IBEP.* Relatório Analítico – Vol. III – Perfil da pobreza.

Instituto Nacional de Estatística. (2024). *Resultados definitivos do Recenseamento Geral da População e Habitação 2024*. INE.

Instituto Nacional para a Educação Especial. (2006). *Plano Estratégico de Desenvolvimento da Educação Especial para o período 2007-2015*. CDI - Ministério da Educação de Angola.

Instituto Superior de Ciências de Educação – ISCED-Huíla, Centro de Investigação e Desenvolvimento da Educação (2016). *Carta Escolar da Província da Huíla – 2016*.

Instituto Superior de Ciências de Educação da Huíla. (2022). *Plano de desenvolvimento institucional do ISCED-Huíla 2022–2027. Huíla*.

Iturra, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhar a Terra - Ensaios de Antropologia Social sobre o insucesso escolar*. ESCHE.

Jiménez, R. B. (1997). *Uma Escola para Todos: a Integração Escolar*. In R. Bautista (Org.), *Necessidades Educativas Especiais* (pp. 21-35). Dinalivro.

Júnior, D. P. D. et al. (2022). *Reflexões sobre a Teoria do reconhecimento de Axel Honneth na Construção dos Direitos Humanos*. Confluências, 258-276.

Justino, D. (2013). *Origens sociais, expectativas, oportunidades e desempenho escolar em Portugal - Contribuições para um modelo de análise das desigualdades educativas*. In A. M. Diogo, & F. Diogo (Orgs.), *Desigualdades no Sistema Educativo: Percursos, Transições e Contextos* (pp. 7-20). Mundos Sociais.

Kabunda, M. (2017). *O Tribunal Penal Internacional em África - O sistema Normativo Africano de Direitos Humanos*. Relações Internacionais, 45-54.

Kant, I. (1983). *Pedagogia*. Akal bolsillo.

Kingdon, J. W. (2003). *Agendas, Alternatives, and Public Policies*. The University of Michigan. Longaman.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.

Lahire, B. (1997). *Sucesso Escolar nos Meios Populares*. Editora Ática.

Lakatos, E. M., & Marconi, M. A. (1992). *Metodologia do Trabalho Científico*. Editora Atlas.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente.* Asa.

Leite, T. S. (2010). *Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos*. II Seminário de Educação Inclusiva, 1-9.

Leite, T. S. (2016). *Formação de professores para a inclusão*. In *Congresso Internacional - Escola Inclusiva - Educar e Formar para a Vida Independente* (pp. 1-10).

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Instituto Piaget.

Lima, J. Á. (2006). *Ética na Investigação*. In J. Á. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação - Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto Editora.

Lima, J. Á. (2013). *Por uma Análise de Conteúdo Mais Fiável*. Revista portuguesa de pedagogia, 7-29.

Lima, L. C. (2005). *Cidadania e Educação: A Adaptação ao mercado competitivo ou participação na democratização da democracia?* Educação, Sociedade e Culturas, 71-90.

Lima, L. C. (2011). *Políticas educacionais, organização escolar e trabalho dos professores*. Educação: teoria e prática, 1-18.

Lima, M. J. S. (1987). *Formação de Professores para a Escola de Massas*. Universidade do Minho - Unidade de Ciências da Educação.

Lindblom, C. E, & Woodhause, E. J. (1993). *The Policy-Making Process*. Prentice Hall.

Lloyd, C. (2000). *Excellence for all children false promises! The failure of current policy for inclusive education and implications for schooling in the 21st century*. International Journal of Inclusive Education, 4(2), 133-151. https://doi.org/10.1080/136031100284867.

Lopes, L. F. (2017). *Relações Sociais de Género e o papel da Educação. Percepções de docentes universitários angolanos de instituições do ensino superior* (Tese de doutoramento). Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Lustosa, F. g., & Luciano, L. (2011). *Cenário Atual de Angola em Face da Implementação da Educação Inclusiva*. Acta/Comunicação científica, 1-10.

Magalhães, A. M., & Stoer, S. R. (2006). *Inclusão Social e a "escola reclamada".* In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 65-84). summus editorial.

Maiunga, H. R. (2021). *Proposta para implementação de uma educação intercultural em Angola: Desafios e possibilidades à inclusão da Tribo Khoisan no sistema educativo* (Tese de Doutoramento). Universidade Beira Interior.

Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. Editora Atlas.

Martins, A. M., & Cabrita, I. (1991). *A Problemática do Insucesso Escolar*. Universidade de Aveiro.

Matland, R. E. (1995). *Synthesing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation*. Journal of Public Administration Research and Theory, 145-174. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.jpart.a037242.

Matos, D. C., & Permisán, C. G. (2016). *Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes*. Educação e Pesquisa.

Mayntz, R. (1979). *Public bureaucracies and policy implementation*. International Social Science Journal, XXXI, pp. 634-645.

Ministério da Administração do Território & Ministério da Educação. (2016, 7 de março). *Decreto Executivo Conjunto n.º 144/2016 – Criação dos Gabinetes Provinciais de Atendimento aos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Diário da República.

Ministério da Educação, & Instituto Nacional para a Educação Especial. (s.d.). *Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva: Projeto Aprendizagem para Todos 2020*. Banco Mundial; Instituto Rodrigues Mendes.

Ministério da Educação. (2014). *Exame nacional 2015 da Educação para Todos: Angola*. República de Angola.

Ministério da Educação. (2018). *Participação das organizações da sociedade civil nas questões da educação em Angola.* In *Encontro Nacional da Educação 2018 (pp.24-25).* Editora Moderna.

Ministério da Educação. (2018). *Revisão Curricular. Resultados do Inquérito nacional sobre a adequação curricular em Angola (2018-2025)*. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

Mohanty, C. T. (1991). *Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses*. In C. T. Mohanty, et al. (Eds.), *Third World Women and the Politicis of Feminism* (pp. 51-80). Inidiana University Press.

Moita, M. d. (1992). *Percursos de Formação e de Transformação*. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 111-140). Porto Editora.

Moraes, R. (1999). *Análise de Conteúdo*. Revista Educação, 7-32.

Moreira, M. A. (2011). *Da narrativa (dialogada) na investigação, supervisão e formação de professores*. In Moreira, M. A. (Org.), *Narrativas dialogadas na investigação, formação e supervisão de professores*, (pp.23-40). Edições pedago.

Morgado, J. C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. De Facto Editores.

Moutinho, M. (2000). *O indígena no pensamento colonial português (1895–1961)*. Universitárias lusófonas.

Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). (s.d.). *Estatutos do MPLA*. MPLA.

Mugambi, M. M. (2017). *Approaches to Inclusive Education and Implications for Curriculum Theory and Practice* (pp.92-106). International Journal of Humanities Social Sciences and Education, 4(10), 92-106.

Mutua, M. (2002). *Human Rights: A Political and Cultural Critique*. University of Pennsylvania Press.

Nações Unidas. (1945). *Carta das Nações Unidas e Estatuto da Corte Internacional da Justiça*. https://www.un.org.

Nakamura, R. T. (1987). *The Textbook Policy Process and Implementation Research*. Policy Studies Review, 142-154. https://doi.org/10.1111/j.1541-1338.1987.tb00034.x.

Nogueira, C., & Nogueira, M. A. (2002). *A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições*. Educação & Sociedade, XXIII, (78), 15-36.

Nóvoa, A. (1992). *O passado e o presente dos professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor (pp. 13-34)*. Porto Editora.

Nunes, C., & Madureira, I. P. (2015). *Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas.* Da Investigação às práticas,126-143.

ONU. (2012). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Secretaria de Direitos Humanos.

Organização das Nações Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Organização das Nações Unidas. (2015). *Transformar o nosso mundo: Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável*. ONU. https://sdgs.un.org/2030agenda.

Organização das Nações Unidas. (s.d.). *Projeto 534/ANG/10: Promoção de oportunidades educativas para a reabilitação das crianças vulneráveis*.

Organização Mundial da Saúde. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. OMS.

Padre, D. S. (2016). *Política Nacional de Educação Especial Orientada para a Inclusão Educacional em Angola: O agendamento* (Dissertação de mestrado) ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.

Patatas, T., & Sanches, I. (2017). *Desafios da Educação Especial infantil em Angola.* Revista Lusófona de Educação, 63-79.

Paxe, I. (2017). *Políticas Educativas em Angola - Um Desafio do Direito à Educação*. Colecção Teses Mestrados.

Paxe, I. P. (2025). *Uma Política de educação só é efectiva quando atende o direito à educação*. Jornal de Angola.

Pereira, F. (2015). *Formação de Professores e Epistemologia do Trabalho Docente: Novos e Velhos Desafios sobre a Justiça Social-Escolar*. In Flores, M. A., et al. (Orgs.), *Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (pp. 63-73)*. Edições pedago.

Perrenoud, P. (1982). *A Herança Cultural*. In S. Grácio, & S. Stoer (Orgs.), *Sociologia da Educação - II: antologia, A Construção Social da Práticas Educativas (pp. 33-41)*. Livros Horizonte.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas - Profissão Docente e a Formação - Perspectivas Sociológicas.* Publicações Dom Quixote/Instituto de inovação Educacional.

Perrenoud, P. (1996). *La pedagogia à l école des différences*. ESF.

Pinto, C. A. (1995). *Sociologia da Escola*. McGRAW.HILL.

Pires, E. L. (1987). *Não há um, mas vários insucessos*. In *O Insucesso Escolar em Questão (pp. 11-15).*

Pires, E. L. (1988). *A Massificação Escolar.* Revista Portuguesa de Educação.

Pires, E. L. (2000). *Nos meandros do labirinto escolar*. Celta Editora.

Porto Editora. (2012). *Dicionário de Língua Portuguesa 2013: Acordo Ortográfico*. Porto Editora.

Portugal. Governo. (1933). *Decreto-Lei n.º 22:465: Acto Colonial*. Paços do Governo da República.

Portugal. Governo. (1941). *Decreto-Lei n.º 31.207, de 5 de abril de 1941*. Diário do Governo.

Portugal. Governo. (1964). *Decreto-Lei n. º39.668, de 20 de maio de 1964: Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique*.

Presidente da República de Angola. (2011, 30 de agosto). *Decreto Presidencial n.º 237/2011 – Regime jurídico da pessoa com deficiência*. Diário da República.

Presidente da República de Angola. (2011a). *Decreto presidencial n.º 20/11, de 18 de janeiro (estatuto da modalidade de educação especial)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2011b). *Decreto presidencial n.º 238/11, de 30 de dezembro (estratégia de proteção à pessoa com deficiência)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2014, 15 de agosto). *Decreto Presidencial n.º 207/2014 – Estratégia de intervenção para a inclusão social da criança com deficiência*. Diário da República.

Presidente da República de Angola. (2014, 24 de novembro). *Decreto Presidencial n.º 312/2014 – Criação do Instituto Nacional de Educação Especial e aprovação do seu Estatuto Orgânico*. Diário da República.

Presidente da República de Angola. (2014a). *Decreto presidencial n.º 207/14, de 15 de agosto (estratégia de intervenção para a inclusão social da criança com deficiência)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2014b). *Decreto presidencial n.º 270/14, de 29 de novembro (classificação dos municípios)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2017). *Decreto presidencial n.º 187/17, de 16 de agosto (política nacional de educação especial orientada para a inclusão escolar)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2018, 3 de julho). *Decreto Presidencial n.º 160/2018 – Estatuto da carreira dos agentes de educação*. Diário da República.

Presidente da República de Angola. (2018a). *Decreto presidencial n.º 193/18, de 10 de agosto (normas curriculares gerais para os cursos de graduação do subsistema de ensino superior)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2018b). *Decreto presidencial n.º 205/18, de 3 de setembro (programa nacional de formação e gestão do pessoal docente)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2019). *Decreto presidencial n.º 163/19, de 20 de maio (regulamento sobre a classificação dos municípios e estruturação das unidades territoriais infra-municipais)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2020a). *Decreto presidencial n.º 100/20, de 14 de abril (estratégia nacional dos direitos humanos)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2020b). *Decreto presidencial n.º 222/20, de 28 de agosto (estatuto orgânico do Ministério da Educação)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2020c). *Decreto presidencial n.º 273/20, de 21 de outubro (regime jurídico da formação inicial de educadores de infância, professores do ensino primário e do ensino secundário)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2021a). *Decreto presidencial n.º 93/21, de 16 de abril (regime jurídico do exercício de cargos de direção e chefia em instituições de educação pré-escolar, ensino primário e secundário)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2021b). *Decreto presidencial n.º 305/21, de 16 de dezembro (estatuto orgânico do Instituto Superior de Ciências da Educação da Huíla)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2023a). *Decreto presidencial n.º 37/23, de 9 de fevereiro (regime jurídico das instituições privadas e público-privadas de educação pré-escolar e de ensino primário e secundário)*. Diário da República de Angola.

Presidente da República de Angola. (2023b). *Decreto presidencial n.º 162/23, de 1 de agosto (regime jurídico do ensino primário e secundário do subsistema de ensino geral)*. Diário da República de Angola.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva - Publicações.

Rangel, A. (1994). *Insucesso Escolar*. Horizontes Pedagógicos.

Rawls, J. (1993). *Uma Teoria da Justiça*. Editorial Presença.

Reale, G., & Antiseri, D. (2006). *História da Filosofia: Vol. 7 – De Freud à atualidade*. Paulus.

República de Angola, Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. (s.d.). *Proposta do Projecto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ensino Primário*.

República de Angola, Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação. (s.d.). *Projecto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação de Infância.*

República de Angola. (2004). *Plano Nacional de Educação para Todos (2001–2015)*. Ministério da Educação.

República de Angola. (2007). *Angola 2025: Angola, um país com futuro – Sustentabilidade, equidade e modernidade: Estratégia de desenvolvimento a longo prazo para Angola (2025)*. Ministério do Planeamento.

República de Angola. (2009). *Programa de Psicologia (Necessidades Educativas Especiais).* Ministério da Educação; Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação.

República de Angola. (2012). *Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017*. Ministério do Planeamento e do Desenvolvimento Territorial.

República de Angola. (2021). *Relatório Nacional Voluntário 2021 sobre a Implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*.

República de Angola. (2022). *Anuário Estatístico da Educação: Edição 2019*. Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatística do Ministério da Educação.

República de Angola. (2023). *Angola 2050: Estratégia de Longo Prazo (Versão preliminar – consulta pública)*. Comissão Multissectorial para a Revisão e Extensão da Visão até 2050.

República de Angola. (2024). Mensagem sobre o estado da Nação. Secretaria de Imprensa do Presidente da República.

República de Angola. (2024). Proposta de plano/política Nacional de Educação em Direitos Humanos (2024–2027). Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos.

República de Angola. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação. (2010). *Relatório da fase de experimentação do ensino primário e do 1.º ciclo do ensino secundário*. INIDE.

Rodino, M. A. (2006). *Propuesta curricular y metológia para la incorporación de la educación en derechos humanos en la educacíon formal de niños y niñas entre 10 y 14 años de edad*. S. José da Costa Rica.

Rodney, W. (1975). *Como a Europa Subdesenvolveu a África*. Seara Nova: Colecção de leste a oeste.

Rodrigues, D. & Lima-Rodrigues L. (2011). *Formação de Professores e Inclusão: Como se reformam os reformadores*. Educar em Revista, (41), 41-60. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155021076004.

Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva - As Boas Notícias e as Más Notícias*. In D. Rodrigues (Org.), *Perspectivas Sobre a inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto Editora.

Rodrigues, D. (2006). *Dez ideias (mal)feitas sobre a educação inclusiva*. In D. Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação - Doze olhares sobre a educação inclusiva (pp. 299-318*). summus editorial.

Rodrigues, D. (2013). *Equidade e Educação Inclusiva*. Profedições, Lda./Jornal a Página.

Rodrigues, D. (2015). *A Inclusão como Direito Humano Emergente*. In *I Congresso Internacional - Direitos Humanos e a Escola Inclusiva: Construindo Boas Práticas* (pp. 6-16). Universidade do Algarve.

Rodrigues, D. (2017). *Educação Inclusiva e seus desafios: Uma conversa com David Rodrigues*. Educação & Pesquisa, 281-295.

Rodrigues, M. d. (2014). *O Modelo das Etapas e a Análise das Políticas Públicas*. In M. d. Rodrigues (Org.), Exercícios de Análise de Políticas Públicas (pp. 17-34). Imprensa Nacional-Casa da Moeda; ISCTE-IUL.

Rosendo, A. P. (2009). *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Recensões Lososofia. Universidade da Beira Interior.

Rosenfielde, C. L. & Giovani. A. S. (2013). *Reconhecimento, teoria crítica e sociedade: sobre desenvolvimento da obra de Axel Honneth e os desafios da sua aplicação no Brasil*. Sociologias, 14-54.

Sabino, C. R., & Turci, D. A. (2024). *Estratégias de Ensino e Práticas Pedagógicas no Ensino Fundamental: Compreensões a partir de publicações no site da ANPED*. Cadernos de Pedagogia, pp. 177-192.

Sacristán, J. G. (1992). *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 63-92). Porto Editora.

Santos, B. d. (1997). *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 11-32.

Santos, B. d. (2014). *Se Deus fosse um Ativista dos Direitos Humanos*. Cortez.

Santos, R. B., & Loureiro, A. P. (2015). *Ética em Pesquisa na Educação: Quebrando Barreiras*. In *II CONEDU - Congresso Nacional de Educação* (pp. 1-10).

Sarmento, M. J. (2019). *Vicissitudes do Ofício de Aluno: De Novo, O Insucesso Escolar em Questão*. In A. J. Afonso, & J. A. Palhares (Orgs.), *Entre a Escola e a Vida - A condição de jovem para além do ofício de aluno* (pp. 31-48). Fundação Manuel Leão.

Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Sociais e Trajectórias Escolares*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Silva, A. S., & Pinto, J. M. (1999). *Metodologia das Ciências Sociais* (10ª Edição) Edições Afrontamento.

Silva, E. A. (2004). *Direito à Educação e Educação para Todos numa Sociedade em Desenvolvimento - O caso de Angola*. In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 1-20).

Silva, E. A., & Carvalho, M. J. (2009). *Educação em Angola e (Des)Igualdades de Género: Quando a Tradição Cultural é Factor de Exclusão*. In *X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 2401-2416). Universidade do Minho.

Silva, J. P. (2009). *A Educação e o Futuro de Angola (1970)*. NEOS.

Silva, M. O. (2008). *Inclusão e Formação Docente*. Universidade Nove de Julho.

Silva, P. M. (2007). *Discurso de abertura*. In C. N. Vida (Org.), *Ética e Investigação nas Ciências da Vida: Actas do 10º Seminário do CNECV* (pp. 5-8). Presidência do Conselho de Ministros.

Silveira, D. C. (2007). *Teoria da Justiça de Jonh Rawls: Entre o Liberalismo e o Comunitarismo*. Trans/Form/Ação, 169-190.

Skliar, C. (2006). *A Inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro"*. In D. Rodrigues, *Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva* (pp. 15-34). summus editorial.

Souza, C. (2006). *Políticas Públicas: Uma revisão da literatura*. Sociologia, 20-45.

Stake, R. E. (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Stoer S. R., & Magalhães, A. M. (2005). *A Diferença Somos Nós*. Edições Afrontamento.

Stoer, R. S. (2008). *A Genética Cultural da Reprodução*. Educação, Sociedade e Culturas. (Trabalho originalmente publicado em 1979. In O Professor ,15, 21-24.

Stoer, S, R., & Araújo, H. C. (2000). *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia*. Instituto de Inovação Educacional, (2ª Edição). Instituto de Inovação Educacional.

Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal: 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.

Stoer, S. R. (1994). *Construindo a Escola Democrática através do «Campo da Recontextualização Pedagógica»*. 1, 7-27. Educação, Sociedade & Culturas.

Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra - Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas numa Época de Transnacionalização*. Edições Afrontamento.

Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2005). *A Diferença Somos Nós - Gestão da Mudança Social e as Políticas Educativas e Sociais*. Edições Afrontamento.

Stoer, S. R., Magalhães, A. M., & Rodrigues, D. (2005). *O lugar do corpo*. In S. R. Stoer & A. M. Magalhães, *A diferença somos nós: gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais* (pp. 68-83). Edições Afrontamento.

Stone, C. N. (1989). *Regime Politics: Governing Atlanta, 1946-1988*. (Studies in Government and Públic Policy). University Press of Kansas.

Stone, D. (2004). *Transfer agents and global networks in the transnationalization of policy*. The University Warwick, 1-33.

Taylor, C. (1998). *Multiculturalismo - Examinando a política de reconhecimento*. Instituto Pieaget.

Teodoro, A. (2001a). *A Construção Política da Educação*. Edições Afrontamento.

Teodoro, A. (2001b). *Organizações internacionais e políticas educativas: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade*. In S. R. Stoer et al. (Orgs.), *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à "Educação" da crise* (pp. 125-161). Edições Afrontamento.

Tomás, G. (2020). *Educação Inclusiva: Um Olhar Quantitativo sobre as atitudes de Professores das Províncias da Huíla e Lunda-Norte, Angola*. Universidade do Minho.

UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO; Ministério da Educação e Ciência de Espanha.

UNESCO. (2015). *Fórum Mundial de Educação*. UNESCO.

UNESCO. (2019). *Relatório final do Fórum Internacional sobre Inclusão e Equidade na Educação - Todo Aluno Importa*. UNESCO.

União Africana. (1981/1990). *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos; Carta Africana sobre os Direitos e o Bem-Estar da Criança*. Luanda: Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos.

União Africana. (2018). *Protocolo à Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos relativo aos Direitos das Pessoas com Deficiência em África*.

Vala, J. (2007). *Análise de Conteúdo*. In A. S. Silva, & J. M. Pinto (Orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (pp. 101-128). Edições Afrontamento.

Van Zanten, A. (2004). *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validez e generalização*. Perspectiva,22(1), 25-45. http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html.

Veiga, A. (1975). *A Educação Hoje*. Editorial Perpétuo Socorro.

Vieira, L. (2004). *Angola - A Dimensão Ideológica da Educação 1975-1992*. Editorial Nzila.

Walzer, M. (1999). *As Esferas da Justiça*. Editorial Presença.

Willis, P. (1991). *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social* (Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Daise Batista) Artes Médicas.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro - La etnografía en la investigación educativa*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia; Cuidad Universitaria.

Yin, R. K. (2004). *Estudo de Caso: Planejamento e Métodos*. Bookman.

Young, I. M. (2009). *Categorias desajustadas: Uma crítica à teoria dual de sistemas de Nancy Fraser*. Revista Brasileira de Ciência Política, 2, 193-214.

Zau, F. (2002). *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*. Universidade Aberta.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Colecção Educa-Professores.

Zenaide, M. d. (2016). *Educação em e para os Direitos Humanos: Conquista e Direito*. In A. Dias et al. (Orgs.) *Educando em Direitos Humanos* (pp. 11-22). Editora da UFPB.

APÊNDICES

Apêndice 1 Guião de entrevistas aplicado aos professores

Guião da entrevista aos agentes de ensino

Caro/a agente de ensino, a presente entrevista é parte integrante da pesquisa que estamos a levar a cabo no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Política Educativa, no Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal.

Com a presente entrevista pretende-se identificar alguns dos desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla, tal como apresentado no documento relativo ao consentimento informado.

A sua participação é fundamental para a concretização do estudo, pelo que agradecemos muito a disponibilidade demonstrada.

1. **Elementos de caracterização pessoal**

1.1. **Género:** Masculino_____; Feminino_____.

1.2. **Idade:** Menos de 30 anos_____; de 30 a 45 anos_____; acima de 45 anos_____.

1.3. **Dados académicos:** Técnico Médio_____; Licenciado_____; Mestre _____; Doutor _____. outro_____.

1.4. **Organização escolar de formação:** Escola de Magistério Primário_____; Escola de Magistério Secundário_____; Escola de Formação Geral/PUNIV_____; ISCED _____ outra _____

1.5. **Organização escolar de trabalho**:

Escola Primária _____ Escola Secundária do I Ciclo_____ Complexo Escolar _____ Liceu _____

1.6. **Natureza/tipo da organização escolar no âmbito da pesquisa**

Escola Inclusiva_____ Escola de Educação Especial_____

1.7. **Função que desempenha:**

Professor/a: _____Professor/técnico/a de AEE_____ Professor/técnico/a do GAP_____

1.8. **Anos na profissão**:

Até 5____; entre 6 – 14____; entre 15 – 24____; entre 25 – 34____; Mais de 34____.

1

2. Percepções sobre política pública no campo de educação inclusiva

2.1. O que entende por educação inclusiva?

2.2. Que conhecimento tem sobre as políticas públicas de educação inclusiva?

2.3. Qual é a sua opinião sobre as mesmas?

2.4. Quais razões considera que estão subjacentes à construção do modelo de educação inclusiva?

2.5. Qual é a sua opinião sobre a forma como está a ser implementada a PNEEOIE?

2.6. Que apreciação faz do processo de estruturação das políticas públicas de educação inclusiva (participação, participantes e formas de envolvimento);

3. Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola

3.1. Relativamente ao rácio professor/número de alunos por turma, que apreciação faz na escola em que trabalha?

3.2. Que conhecimento possui sobre os alunos público-alvo da educação inclusiva em Angola?

3.3. Que apreciação faz sobre as condições humanas e materiais disponíveis para a concretização da educação inclusiva?

3.4. Que relação considera existir entre a formação continua de professores, numa perspetiva inclusiva/intercultural, com o atendimento a diversidade de alunos que acorrem as escolas?

3.5. Quais têm sido as reações dos alunos público-alvo da educação especial definidos na PNEEOIE, dos seus pares, dos pais e encarregados de educação, dos professores e dos gestores escolares face ao processo de inclusão em curso?

3.5.1. Na sua perspectiva, que constrangimentos e potencialidades apresenta a presença dos alunos com determinados condicionalismos nas salas de aulas inclusivas?

3.5.2. Em que medida considera que os anos de docência e a formação pedagógica influenciam o posicionamento dos professores face a essas situações?

4. Práticas pedagógicas

4.1. Em que medida as práticas pedagógicas actuais influenciam o processo de transformação do sistema educativo angolano em inclusivo?

4.2. Na sua perspectiva, o que significa ser um/a professor/a inclusivo/inclusiva?

4.3. Que concepções tem sobre a figura do professor de apoio no âmbito da educação inclusiva?

4.3.1. No seu ponto de vista, qual deverá ser a natureza da formação que deve possuir;

4.4. Que perceções tem sobre o acesso, participação e sucesso dos alunos considerados público-alvo da educação inclusiva;

4.5. Na sua perspectiva, os professores têm procurado implementar práticas pedagógicas inclusivas o se limitam às práticas pedagógicas tradicionais?

4.6. No seu ponto de vista, o que seria necessário para melhorar a prática pedagógica em sala de aula?

5. Conceptualizações sobre determinados modelos de educação inclusiva

5.1. O que entende por professor monocultural e professor intercultural?

5.2. Em que medida considera que o conceito de escola inclusiva em vigor em Angola é inclusivo? Ou seja, se deveria ou não abarcar a totalidade de alunos e não apenas os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.

6. Legislação sobre educação inclusiva

6.1. Em que medida considera que a legislação que regula a educação inclusiva em Angola deveria ser objecto de reformulação?

Deseja acrescentar alguma reflexão que não tenha sido abordada e que considere importante?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Damiano Salei Padre

Apêndice 2 Guião de entrevista aplicado aos gestores escolares

Guião da entrevista a Directores escolares

Caro/a Director/a Escolar, a presente entrevista é parte integrante da pesquisa que estamos a levar a cabo no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Politica Educativa, pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho – Portugal.

Com a presente entrevista pretende-se identificar alguns dos desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla, tal como apresentado no documento relativo ao consentimento informado.

A sua participação é fundamental para a concretização do estudo, pelo que agradecemos muito a disponibilidade demonstrada.

1. **Elementos de caracterização pessoal**

1.1. Género: Masculino_____; Feminino_____.

1.2. Idade: Menos de 30 anos_____; de 30 a 45 anos_____; acima de 45 anos_____.

1.3. Dados académicos: Técnico Médio_____; Licenciado_____; Mestre _____; Doutor _____. outro_____.

1.4. Organização escolar de formação: Escola de Magistério Primário_____; Escola de Magistério Secundário_____; Escola de Formação Geral/PUNIV; _____ ISCED _____ outra _____

1.5. Organização escolar de trabalho:

Escola Primária _____Escola Secundária do I Ciclo_____Complexo Escolar _____ Liceu _____

1.6. Natureza da organização escolar no âmbito da pesquisa

Escola Inclusiva_____ Escola de Educação Especial_____

1.7. Função que desempenha:

Subdirector/a Pedagógico/a____Subdirector/a Administrativo/a____;

Director/a Geral ____ Gestor/a Provincial da Educação Especial _____.

1.8. Anos como gestor:

Até 5____; entre 6 – 14____; entre 15 – 24_____; entre 25 – 34_____.

1

2. Percepções sobre política pública no campo de educação inclusiva

2.1. O quê que entendes por educação inclusiva?

2.2. Quê conhecimentos têm sobre as políticas públicas de educação inclusiva?

2.3. Qual é a sua opinião sobre as mesmas?

2.4. Quais razões considera que estão subjacentes à construção do modelo de educação inclusiva?

2.5. Qual é a sua opinião sobre a forma como está a ser implementada a PNEEOIE?

2.6. Que apreciação faz do processo de estruturação das políticas públicas de educação inclusiva (participação, participantes e formas de envolvimento);

3. Desafios da implementação da educação inclusiva em Angola

3.1. Concretização da escola para todos na província (como decorre este processo na província?);

3.2. Organização das escolas (como é que as escolas estão organizadas para a concretização da educação inclusiva?)

3.3. Relativamente ao rácio professor/número de alunos por turma, que apreciação faz sobre esta realidade na escola que dirige?

3.4. Que conhecimento possui sobre os alunos público-alvo da educação especial em Angola;

3.5. Que apreciação faz sobre as condições humanas e materiais disponíveis para a concretização da educação inclusiva?

3.6. Quais têm sido as reações dos alunos público-alvo da educação especial definidos na PNEEOIE, dos seus pares, dos pais e encarregados de educação e dos professores face ao processo de inclusão em curso.

4. Práticas pedagógicas

4.1. Em que medida as práticas pedagógicas actuais influenciam o processo de transformação do sistema educativo angolano em inclusivo?

4.2. Efeitos do rácio actual (professor/aluno) no processo pedagógico e, consequentemente, na implementação da educação inclusiva;

4.3. Em que medida considera que a localização da instituição escolar em zona rural ou urbana influencia o atendimento da diversidade de alunos?

4.4. Que perceções tem sobre o acesso, participação e sucesso dos alunos considerados público-alvo da educação inclusiva;

5. Conceptualizações sobre determinados modelos de educação inclusiva

5.1. Em que medida considera que o conceito de escola inclusiva em vigor em Angola é inclusivo? Ou seja, se deveria ou não abarcar a totalidade de alunos e não apenas os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade.

5.2. Que relação considera existir entre a formação contínua de professores, numa perspetiva inclusiva, com o atendimento a diversidade de alunos que acorrem as escolas;

5.3. Em que medida considera que o contexto de cada província e as suas singularidades são importantes para a definição do modelo de educação inclusiva?

5.4. Que importância atribui a existência de orçamentos adequados às especificidades dos contextos;

5.5. Qual é a importância duma articulação entre as diferentes instituições nacionais (ex.: instituição escolar, instituição hospitalar) que concorrem para a concretização da educação inclusiva?

5.6. Que importância atribui à introdução de fundamentação teórica na elaboração da legislação sobre esta temática, nos planos de estudo e medidas governativas?

5.7. Na sua perspectiva, qual seria o modelo ideal de escola inclusiva?

5.7.1. Se pudesse decidir, que opções tomaria para construir esse modelo?

6. Legislação sobre educação inclusiva

6.1. Em que medida considera que a legislação que regula a educação inclusiva em Angola deveria ser objecto de reformulação?

Deseja acrescentar alguma reflexão que não tenha sido abordada e que considere importante?

Muito obrigado pela sua colaboração!

Damiano Salei Padre

Apêndice 3 Consentimento Informado

Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação

Por favor, leia a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, deve assinar este documento

---

Enquadramento

O presente projecto de investigação encontra-se inscrito no Centro de Investigação em Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho e destina-se a produzir uma tese de doutoramento sobre Educação Inclusiva em Angola. Intitula-se "Desafios da Implementação da Educação Inclusiva em Angola: o caso da província de Huíla" e tem por finalidade contribuir para o conhecimento e a compreensão dos desafios que são colocados à implementação da educação inclusiva em Angola.

Contexto, Objectivos e Procedimentos

O presente projeto visa: (1) identificar alguns dos desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla, (2) analisar o ponto de vista dos principais *stakheolders* do processo de implementação da educação inclusiva em Angola, (3) conceptualizar determinados modelos de educação inclusiva.

Para tal, levaremos a cabo um conjunto de entrevistas dirigidas a agentes de educação, agentes de educação que desempenham a função de directores de turma, subdirectores pedagógicos e responsáveis dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico ou do serviço de Atendimento Educativo Especializado. O que se pretende é o seu consentimento para que participe do presente estudo através da concessão de uma entrevista, com duração aproximada de 1H.

Confidencialidade e Anonimato

O investigador compromete-se a respeitar os mais rigorosos procedimentos, de forma a assegurar a confidencialidade e o anonimato dos participantes, não divulgando a identidade ou qualquer outra informação que o possa identificar. O material recolhido é anónimo e confidencial, já que nenhum dado que possa eventualmente identificá-lo/a será registado e/ou transcrito para análise futura. Todos os participantes serão identificados por um código alfanumérico que só os investigadores conhecem. Os registos áudios serão destruídos após o termo do projeto e transcrição e, a informação lá contida será, posteriormente, diluída no conjunto do material recolhido, impossibilitando a identificação das fontes.

Os dados recolhidos através desta metodologia serão utilizados exclusivamente para efeitos de

investigação no âmbito do projeto referido, sendo a participação voluntária e a informação recolhida confidencial. Os participantes podem desistir a qualquer momento, sem que tal possa resultar em qualquer prejuízo.

Caso pretenda notificar algum aspecto realtivo à proteção dos seus dados, deverá fazê-lo, por escrito, dirigindo notificação ao Encarregado de Proteção de dados da Universidade do Minho protecaodados@uminho.pt.

Declaro ter lido e compreendido este documento. Foi-me garantida a possibilidade de, a qualquer momento, poder suspender a minha participação nesta investigação sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, aceito participar nesta investigação e permito a utilização dos dados que, de forma voluntária, forneço, confiando que apenas serão utilizados para este estudo e nas garantias de confidencialidade que me são dadas pelo/a investigador/a.

Eu, _____ (**nome da pessoa a entrevistar**), declaro ter conhecimento dos objectivos subjacentes à realização da entrevista, permitindo a sua gravação para fins de investigação.

Local_____ Data: ___/___/_____

O/A entrevistado/a

_____

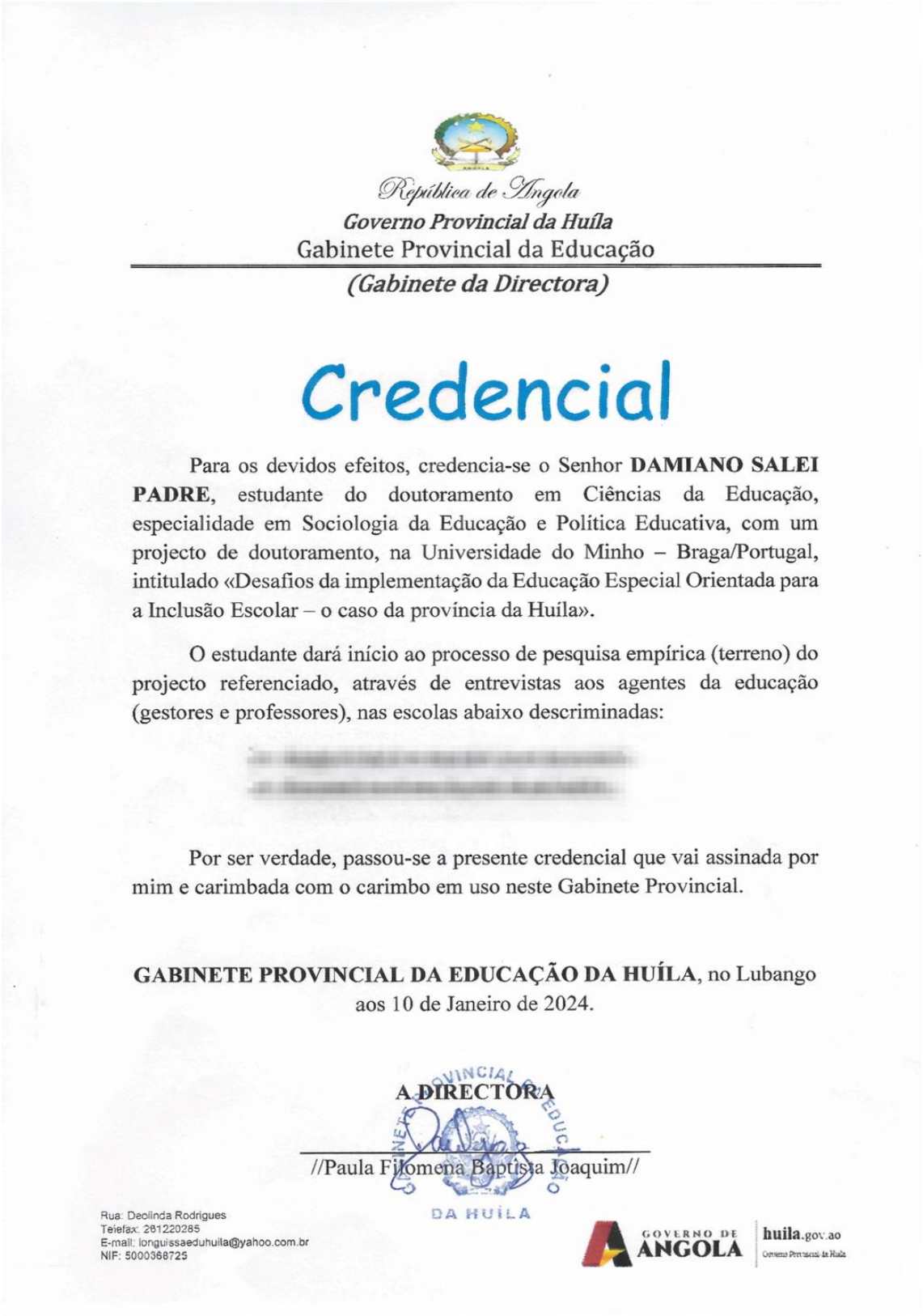
O investigador

_____

ESTE DOCUMENTO É COMPOSTO DE 2 (DUAS) PÁGINAS FEITO EM DUPLICADO: UMA VIA PARA O INVESTIGADOR, A OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE.

ANEXOS

Anexo 1 Credencial de Investigação



República de Angola

Governo Provincial da Huíla

Gabinete Provincial da Educação

(Gabinete da Directora)

Credencial

Para os devidos efeitos, credencia-se o Senhor **DAMIANO SALEI PADRE**, estudante do doutoramento em Ciências da Educação, especialidade em Sociologia da Educação e Política Educativa, com um projecto de doutoramento, na Universidade do Minho – Braga/Portugal, intitulado «Desafios da implementação da Educação Especial Orientada para a Inclusão Escolar – o caso da província da Huíla».

O estudante dará início ao processo de pesquisa empírica (terreno) do projecto referenciado, através de entrevistas aos agentes da educação (gestores e professores), nas escolas abaixo descriminadas:

Por ser verdade, passou-se a presente credencial que vai assinada por mim e carimbada com o carimbo em uso neste Gabinete Provincial.

GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA, no Lubango aos 10 de Janeiro de 2024.

A DIRECTORA

//Paula Filomena Baptista Joaquim//

GABINETE PROVINCIAL DA EDUCAÇÃO DA HUÍLA

Rua: Deolinda Rodrigues
Telefax: 261220285
E-mail: longuissaeduhuila@yahoo.com.br
NIF: 5000366725

GOVERNO DE ANGOLA | huila.gov.ao

Anexo 2 Parecer Favorável da CEICSH

Universidade do Minho

Conselho de Ética

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 061/2024

Título do projeto: *Desafios da Implementação da Educação Inclusiva em Angola: o caso da província da Huíla*

Equipa de Investigação: Damiano Salei Padre (IR), Doutoramento em Ciências da Educação, Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova (orientadora), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Desafios da Implementação da Educação Inclusiva em Angola: o caso da província da Huíla.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

Braga, 12 de junho de 2024.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: **EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE**
Num. de Identificação: 07089799
Data: 2024.06.12 09:07:51 +0100

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo: Formulário de identificação e caracterização do projeto

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Universidade do Minho

Formulário de identificação e caracterização do projeto

Identificação do projeto

Titulo do projeto	Desafios da Implementação da Educação Inclusiva em Angola: o caso da provincia da Huila		
Data prevista de inicio	Outubro de 2022	**Data prevista fim**	Outubro de 2025

Investigador principal e filiação	Damiano Salei Padre Doutoramento em Ciências da Educação, especialidade de Sociologia da Educação e Politica Educativa
Orientador(es) e filiação	Professora Doutora Maria José Manso Casa-Nova

Instituição proponente	Instituto de Educação da Universidade do Minho
Instituição(ões) onde se realiza a investigação	[redacted]

Entidades financiadoras	Republica de Angola/Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação/Instituto Nacional de Gestão de Bolsas de Estudo

Questões relativas ao envolvimento de investigadores exteriores		
Estão envolvidos no projeto, colegas de outra (s) Escola(s)/Instituição(ões)?		N
Se sim, este pedido de parecer cobre o seu envolvimento?	N	S

Qualificação dos investigadores

Licenciatura em Ensino da Filosofia pelo Instituto de Ciências da Educação da Huíla; Mestrado em Politicas Publicas pelo ISCTE/IUL, tendo realizado recentemente, duas UC, nomeadamente Politicas Publicas de Educação e Formação ao Longo da Vida do Mestrado em Formação, Trabalho e Recursos Humanos; Temas Avançados de Metodologia de Investigação em Educação do Doutoramento em Ciências da Educação.

Caracterização do projeto e questões de carácter ético relativas à sua execução

Introdução justificativa do projeto e sumário dos seus objetivos

O presente projecto visa desenvolver uma tese em torno dos "Desafios da implementação da Educação Inclusiva em Angola: o caso da província da Huíla". Para o efeito foram elaboradas as seguintes questões de investigação: 1. Como tem sido estruturada a educação inclusiva em Angola? 2. Quais são os desafios da implementação da educação inclusiva em Angola? Para fazer face às interrogações levantadas, traçou-se os seguintes objectivos: a) descrever os referentes teóricos, metodológicos e práticos que sustentam o sucesso e insucesso escolares, bem como a implementação da educação inclusiva; b) identificar alguns dos desafios da implementação da educação inclusiva na província da Huíla; c) analisar o ponto de vista dos principais *stekeholders* do processo de implementação da educação inclusiva em Angola; d) conceptualizar determinados modelos de educação inclusiva. Desta feita, foram elaboradas as seguintes hipóteses: A prevalência do modelo *top-down* na tomada de decisões sobre a educação inclusiva em Angola tem causado um efeito multiplicador negativo para a sua concretização na província da Huíla; a falta de autonomia administrativa e financeira dos Gabinetes Provinciais de Atendimento aos alunos com NEE e de algumas escolas inclusivas tem comprometido a inserção dos alunos público-alvo no sistema educativo angolano; a insipiente formação inicial e, nalguns casos, insignificante formação contínua dos professores em matéria de educação inclusiva, aliada a escassez de recursos didácticos específicos e adaptados têm se afigurado como entraves para a concretização deste desiderato; as questões de natureza culturais, aliado a um certo desconhecimento sobre as potencialidades educativas das crianças e jovens com deficiências ou transtornos globais de desenvolvimento, bem como com determinados condicionalismos têm dificultado o seu processo de escolarização.

Participantes

a) A população-participante são os professores e gestores escolares de três organizações escolares consideradas inclusivas dos municípios do Lubango e Chibia, província da Huíla, sendo um complexo escolar e duas escolas primárias.
b) O total de participantes previsto é de 30 agentes de educação, entre gestores escolares e professores. Serão selecionados directores gerais, subdirectores pedagógicos, professores do Atendimento Educativo Especializado e dos Gabinetes de Apoio Psicopedagógico, professores que exercem a função de directores de turma onde tenham sido matriculados alunos público-alvo da educação inclusiva.
c) Relativamente ao cálculo amostral, serão realizadas entrevistas até se atingir a saturação dos dados.

Recrutamento e triagem

a) O investigador é agente de educação que exerce funções administrativas junto do Gabinete Provincial da Educação da Huíla. A participação será voluntária mediante a assinatura do consentimento informado.
b) A participação dos entrevistados será mediante parecer favorável do órgão reitor do sector, a nível da província.

Compensação e custos

a) Não existe nenhuma compensação em concreto pela participação, tirando os contributos que os resultados da presente investigação podem trazer para a melhoria da actuação dos agentes de

educação em relação aos alunos público-alvo da educação inclusiva no contexto pesquisado. Outrossim, o investigador disponibilizará, no momento da realização da entrevista, pelo menos uma garrafa com água mineral aos entrevistados.

Procedimento

a) Inicialmente será feita uma solicitação ao Gabinete Provincial da Educação da Huíla para que seja fornecido ao investigador uma credencial para a realização das entrevistas nas escolas selecionadas;
b) Posteriormente serão encetados contactos com os gestores escolares, nas respectivas organizações escolares, para os primeiros contactos e, consequente abertura do campo de investigação;
c) As entrevistas serão realizadas nos dois principais períodos lectivos, isto é manhã e tarde. Todavia, atendendo as circunstâncias do contexto, procurar-se-á trabalhar com os professores disponíveis em cada período, desde que se enquadrem nos critérios previamente estabelecidos;
d) As entrevistas serão gravadas mediante um dispositivo eletrónico de gravação, todavia será mediante o consentimento informado dos entrevistados. Aos mesmos será garantida a confidencialidade e que a utilização dos registos áudios serão, exclusivamente, para efeitos de investigação, sendo posteriormente destruídos após a sua transcrição, análise e término da investigação.

Benefícios, Riscos e Desconforto

a) Não existem riscos em concreto para os participantes e os benefícios advirão dos resultados que a presente investigação pode trazer para a melhoria da actuação destes em relação aos alunos público-alvo da educação inclusiva e ao processo da sua implementação.
b) Como condição para que estejam mais a vontade durante a realização das entrevistas, procurarei tranquiliza-los sobre a importância da sua colaboração na presente investigação.

Confidencialidade

a) Será garantida a confidencialidade e que a utilização dos registos áudios serão, exclusivamente, para efeitos de investigação, sendo posteriormente destruídos após a sua transcrição e análise. Igualmente, será garantido aos entrevistados que os dados brutos só serão do domínio exclusivo do investigador e sua orientadora, e que após o término do projecto, serão totalmente destruídos.
b) Mediante a assinatura do consentimento informado será solicitado aos entrevistados que autorizem a utilização das informações prestadas, apenas para fins académicos.
c) os dados recolhidos serão anónimos, visto que, serão mediante registos de áudio.
d) A confidencialidade dos dados será garantida, uma vez que, às entrevistas serão atribuídos códigos alfanuméricos.
e) As gravações serão guardadas nos meus dispositivos digitais (PC, pendrive e disco duros) todos eles com acesso mediante a utilização de senhas e que, após a sua transcrição serão destruídas.

Conflito de interesses

Não existe nenhum conflito de interesse previamente identificado e que possa ser motivo para ser referenciado.

Consentimento Informado

A investigação envolve apenas voluntários saudáveis?	S	
A investigação envolve grupos vulneráveis: crianças, menores, idosos ou outras pessoas com incapacidade temporária ou permanente?		N

O pedido de parecer inclui a declaração de consentimento informado, livre e esclarecido?	S	

Aqui tem de escolher o formato de consentimento informado

[X] Consentimento informado, livre e esclarecido para participação em investigação - de acordo com a Declaração de Helsínquia e a Convenção de Oviedo

[ ] Consentimento informado não assinado - E.g. formulário para questionários preenchidos online. Deverá adicionar a informação incluída e o modo de os participantes concordarem em participar

[ ] Consentimento informado alterado - Um formulário de consentimento informado que omite informação requerida. E.g., se não indica o objetivo do estudo para evitar o viés na resposta dos participantes. Deve explicar o racional no procedimento e os processos de *debriefing*

[ ] Isenção de consentimento – quando não é obtido consentimento informado – esta opção pode ser apropriada para utilização de dados já disponíveis. Justifique

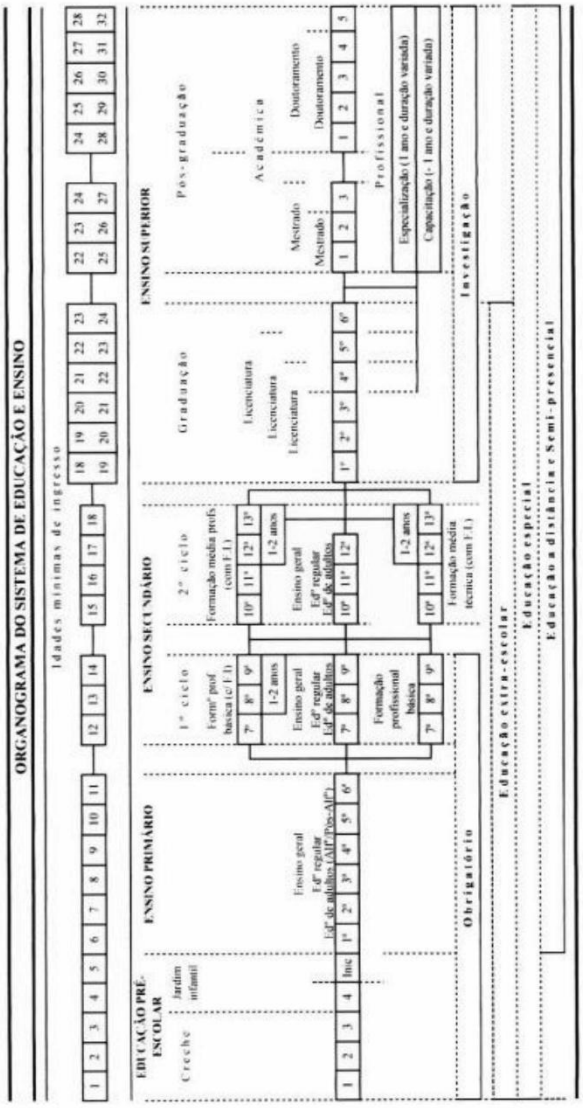
Anexe o formulário de consentimento informado e outro material informativo relevante quando adequado, ou justifique a isenção de consentimento

Assinatura do Investigador Responsável

Damiano S. Padre

.....

Anexo 3 Organograma do Sistema Educativo angolano



O Presidente da Assembleia Nacional, *Fernando dos Pieidade Dias dos Santos.*

O Presidente da República, José Eduardo dos Santos.