



Periodicals

**Experiências de educação  
integral nos PALOP e no  
Brasil**

Everton Nery Carneiro  
Ivaldo Marciano de França Lima

**Organizadores**



Períodos

**Experiências de educação  
integral nos PALOP e no  
Brasil**

Ivaldo Marciano de França Lima  
Everton Nery Carneiro

**Organizadores**

## Conselho Editorial

Abas Rezaey

Izabel Ferreira de Miranda

Ana Maria Brandão

Leides Barroso Azevedo Moura

Fernado Ribeiro Bessa

Luiz Fernando Bessa

Filipe Lins dos Santos

Manuel Carlos Silva

Flor de María Sánchez Aguirre

Renísia Cristina Garcia Filice

Isabel Menacho Vargas

Rosana Boullosa

### Projeto Gráfico, editoração, capa

Editora Acadêmica Periodicojs

### Idioma

Português

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E96 Experiências de educação integral nos PALOP e no Brasil / Ivaldo Marciano de França Lima, Everton Nery Carneiro – João Pessoa: Periodicojs editora, 2026.

E-book: il. color.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-6010-185-2

1. Educação. 2. Brasil. I. Lima, Ivaldo Marciano de França II. Carneiro, Everton Nery. . V. Título

CDD 370

Elaborada por Dayse de França Barbosa CRB 15-553

Índice para catálogo sistemático:

1. Educação: 370



Filipe Lins dos Santos  
**Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil

website: [www.periodicojs.com.br](http://www.periodicojs.com.br)

instagram: [@periodicojs](https://www.instagram.com/periodicojs)

# Apresentação



Compreendida como desafio, e ao mesmo tempo ponto primordial para o desenvolvimento de qualquer sociedade, a educação foi percebida e tratada de maneiras diversas ao longo do tempo nas sociedades que foram construídas em diferentes processos históricos, regidos por especificidades múltiplas. Seja no Brasil, ou nos muitos países do continente africano, a educação foi (e é) objeto de diferentes perspectivas e anseios. Em tempos de guerra, ou nos momentos posteriores a esta, a educação assumiu os contornos presentes na sociedade em questão. Seja no Brasil, em Angola ou Moçambique, a educação tomou os formatos e feições da sociedade, e seus contornos serão objetos de disputa dos homens e mulheres que integram o espaço em questão.

Importa referir, para esta coletânea, que não iremos discorrer sobre Educação numa perspectiva da História, ou de como a mesma foi pensada e concebida como fenômeno social, ou ainda de como foi tratada pelos filósofos ou por aqueles que se colocam como principais analistas da matéria: os pedagogos. O diálogo que se construiu ao longo destas linhas tem uma perspectiva interdisciplinar, e como tal, a educação foi pensada também em dimensões amplas, mesmo porque a maior parte dos capítulos aqui dispostos possuem reflexões e análises da Educação Integral como ponto primordial.

A Educação Integral, pelo modo como foi aqui percebida, tem seus contornos definidos como abordagem que preconiza pelo amplo e pleno desenvolvimento do ser humano, e não considera apenas as questões alusivas à cognição, mas aos aspectos emocionais, físicos, culturais, filosóficos, dentre outros. Nesta abordagem, há que se considerar, além das dimensões acima citadas, os aspectos relacionados aos modos como os saberes devem ser articulados. O foco, no âmbito da Educação Integral, deixa de ser apenas o sujeito

aprendente de saberes adstritos às diversas áreas do conhecimento, e passa a ser também sua formação cidadã, de maneira que o estudante seja o sujeito ativo de todo o processo educativo.

Para esta discussão o currículo passa a ter importância primordial, pois deverá haver articulação deste com as experiências de vida, e de como estas poderão contribuir para uma melhor convivência entre os diferentes sujeitos e os contextos sociais. Em outras palavras, não se pode (ou ao menos não se deve) pensar a Educação Integral como algo que se faz em dois turnos, como ouvi de um determinado parlamentar. Também não é “a educação que faz com que fiquemos mais tempo na escola”, como indicou um estudante, quando inquirido sobre o assunto. Ainda que os estudantes fiquem mais tempo na escola, e em dois turnos, estas definições nem de longe definem a Educação Integral enquanto substância.

Talvez seja mais fácil definir a Educação Integral como a melhor e maior possibilidade de (re)construirmos pessoas com saberes articulados aos contextos em que vivem, de modo que tenhamos uma maior aproximação da escola com a vida, e desta com aquela, de maneira que ambas façam sentido uma para a outra. Afinal de contas, a escola precisa fazer sentido para a vida, e esta é, talvez, a principal motivação que subjaz entre os que lutam (e discutem) para implantar a Educação Integral nas escolas do Brasil e dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

E aqui temos um ponto fundamental para esta breve apresentação desta coletânea: a Educação Integral no Brasil e nos PALOP. Há alguns anos atrás, no já distante ano de 1990, ouvi pela primeira vez um senhor de barba longa, com os fios brancos, de voz mansa e de grande paciência em relação aos seus interlocutores. Este senhor foi quem pela primeira vez me contou sobre histórias de pessoas nascidas em países situados do outro lado do Atlântico. Ele falou sobre suas experiências com diferentes pessoas, e detalhou uma situação bastante inusitada: este senhor a que me refiro, esteve na Guiné-Bissau em 1976 e foi aí que teve um profundo encontro com as ideias e práticas de alguém que ainda hoje é uma das referências mais significativas em minha mente: Amílcar Cabral. O senhor em questão, sobre quem me refiro, é ninguém menos do que Paulo Freire, patrono da educação brasileira e que na ocasião (em 1990) estava ministrando



formação para os integrantes das brigadas de combate ao analfabetismo no Recife, capital de todos os pernambucanos. Lembro-bem de quando este senhor, Paulo Freire, com voz mansa e ao mesmo tempo firme, indicou sua vontade de ter conhecido Amílcar Cabral, um dos ícones da luta pela independência da Guiné-Bissau e que foi assassinado em 1973, na Guiné Conacri, em uma trama articulada por Portugal, que a época tentava conter o ímpeto revolucionário dos homens e mulheres deste país situado do outro lado do Atlântico.

Foi nesta ida para Guiné-Bissau que Paulo Freire declarou ter percebido melhor os contextos da consciência individual e de como esta se articula com as dimensões do âmbito da economia, cultura e dos demais processos que se articulam a estas esferas. Amílcar Cabral, segundo o próprio Paulo Freire, lhe fez perceber outras tessituras da educação, reforçando ainda mais sua compreensão de que os processos formativos estão muito além da sala de aula.

Este episódio que me foi contado em 1990, de algo ocorrido em 1976, se renova agora nestas linhas, posto que aqui temos algo que atrai e converge temáticas dispostas nos dois extremos do Atlântico. Uma advertência será fundamental ao leitor e a leitora: esta coletânea foi produzida por estudiosos e estudiosas que não se reconhecem nos usos da palavra “África” conforme o senso comum. A tentativa aqui é de entender que no outro lado do Atlântico existem cinquenta e quatro países, se levado em conta a Organização das Nações Unidas; cinquenta e cinco, se prevalecer a posição da União Africana; e cinquenta e seis, se o determinante for a visão oficial de Addis Abeba, capital da Etiópia.

O livro que o leitor tem em mãos reúne um conjunto de onze capítulos, produzidos por autores de quatro países com formações distintas e trajetórias diversas. Esta coletânea é resultante de diálogos entre estes pesquisadores que se debruçam, no dia a dia, sobre questões do campo das humanidades, no escopo do tempo e do espaço, nos aspectos das relações sociais ou nos fenômenos alusivos à educação e seus vários desdobramentos. Aqui temos historiadores, antropólogos, filósofos, artistas, psicólogos e pedagogos, todos professores e que atuam na sala de aula, seja no ensino superior, seja na educação básica ou em ambas. Professores que pesquisam e pesquisadores que lecionam, eis a melhor definição daqueles que integram esta coletânea.



Os capítulos aqui dispostos discutem sobre eventos e fenômenos em pelo menos três países que estão situados em dois continentes, o que justifica o título desta coletânea, qual seja, Experiências de Educação Integral nos PALOP e no Brasil.

A coletânea está organizada em eixos, e cada um destes promove o aprofundamento das temáticas, que converge nos capítulos dispostos. A intenção dos organizadores foi de promover um diálogo maior dos capítulos entre si com determinado eixo, e deste com o tema central desta coletânea, (re)lembrando ao leitor que aqui temos reflexões e análises sobre espaços distintos, e sob olhares também diversos.

O primeiro eixo, Experiências de Educação Integral, reúne três capítulos que foram produzidos para analisar, conforme o título do eixo, experiências (ou experimentos) de Educação Integral em três espaços diferentes, situados no Brasil e em Angola, conforme me referi acima.

O primeiro capítulo deste eixo, intitulado “Educação Integral: Memórias de estudantes da EJA e o ensino de conteúdos alusivos ao continente africano e afro-brasileiro na rede pública da cidade de Salvador”, de autoria de Cláudia Freitas Góes, discute sobre os contextos relacionados com as memórias de estudantes da EJA, em uma escola pública da periferia soteropolitana. Cláudia Góes toma as memórias destas estudantes para compreender como os contextos da cor de pele, em suas diferentes tonalidades, contribuem para que as trajetórias de exclusão sejam passíveis de apreensão, de maneira que se possa compreender as articulações entre cor e condição social, e de permanência/êxito no ambiente escolar. Para Cláudia Góes, é preciso estabelecer as conexões entre conteúdos e sujeitos aprendentes, como forma de contribuir para que haja o reconhecimento destes. Cláudia Góes tem mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, e muitos anos de estrada no Ensino a Distância (EAD).

O segundo capítulo, intitulado “Educação Integral: uma realidade no colégio privado “A Verdade Vos Libertará” no município da Matala, província da Huíla – Angola”, de autoria de Celestino Máquina Chiquete, traz uma reflexão e análise de como a educação integral está sendo implementada numa escola privada, situada na



Matala, cidade situada na província da Huila, sul de Angola. Celestino Chiquete apresenta os contornos desta experiência e indica o êxito da mesma, advertindo que a análise reside numa escola privada, e que as atividades desenvolvidas nesta constituem o ponto de atração das famílias. Aqui temos uma prova de que Educação Integral, se bem implementada, pode também se constituir em atrativo para a iniciativa privada. Celestino Chiquete é angolano, pertencente ao povo ovimbundu, e professor de História da educação básica na Matala, além de estudante do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (UFBA/UNEB/IFBA).

O terceiro capítulo deste eixo, intitulado “A experiência da educação em tempo integral no Estado de São Paulo: discutindo o caso do município de Campinas”, de autoria de Felipe Antônio Honorato, discute sobre como a Educação Integral foi objeto de implantação em três escolas de Campinas, indicando breves resultados de natureza geral, além de demonstrar a experiência específica dos professores de Educação Física em duas escolas da cidade citada. Além disso, Felipe Honorato, que é doutor em Mudança Social e Participação Política pela USP, discute sobre a origem da Educação Integral no Brasil e o processo de implantação destas no Estado de São Paulo.

O leitor terá nestes três capítulos experiências situadas em dois países (Brasil e Angola), e três cidades, das quais duas situadas no interior (Campinas e Matala) e uma capital de um estado nordestino (Salvador – Bahia).

O segundo eixo, Reflexões e propostas sobre educação integral, tem apenas um capítulo, de minha autoria, intitulado “Aprendendo com a desconstrução: sugestão de conteúdos para o entendimento sobre o continente africano numa proposta de Educação Integral”. Neste capítulo, procurei discutir sobre questões relacionadas aos modos como o continente africano é representado nos conteúdos dispostos nas matrizes curriculares, e de como há vieses nestas representações. Conforme o título, proponho desconstruir estas representações, no sentido de diminuir as distâncias entre representação e coisa representada, e para isso entabulei algumas reflexões sobre como a África é representada em discursos de militantes de movimentos sociais negros, e de como estes são produzidos, interferindo nos conteúdos transmitidos nas salas de aula.



O capítulo é finalizado com algumas propostas de atividades, tendo como foco a história do continente africano. Além de outros encargos, sou professor do curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado da Bahia, e integro dois programas de Pós-Graduação (Difusão do Conhecimento e Pós Afro), além de estar coordenando a implantação de outro, intitulado Estudos Africanos e Representações da África, que será sediado na UNEB, no campus de Valença.

O terceiro eixo, Educação integral e ensino superior, reúne três capítulos, todos escritos por docentes de Angola e Moçambique. O primeiro, intitulado “Um ensino mais fora da escola, aclamam os estudantes! Insight’s que questionam o currículo e valorizam o engajamento estudantil em atividades extracurriculares”, foi escrito por uma professora da educação básica angolana e quatro docentes do Instituto Superior Politécnico do Soyo, cidade situada na província do Zaire, parte norte de Angola. Foi nesta cidade, aliás, que os portugueses fizeram seu primeiro contato com o então Kongo, em 1483, quando o navegador Diogo Cão chegou à foz do rio Congo. Os autores e as autoras deste capítulo são docentes de diferentes cursos existentes nesta instituição de ensino superior. Antônio Ndelesse Epifânio, Joana Dembele Jorge, Afonso Júnior Ernesto, Massuquinini Inês e Egídio Martina Manuel discutiram sobre as limitações das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, especialmente na Licenciatura em Ensino Primário, e de como as atividades extra curriculares constituem mecanismos de formação dos discentes do ISP Soyo, além destas serem as atividades que de certa forma são mais convidativas e ao mesmo tempo dotadas de maior aceitação por parte dos estudantes. Os autores e as autoras sugerem a necessidade dos docentes terem maior capacidade em criticar e superar as matrizes curriculares, buscando adaptar os conteúdos aos contextos em que se encontram.

O segundo capítulo deste eixo, intitulado “Educação Integral em Angola: uma revisão sistemática da literatura”, de autoria de Dorivaldo da Graça Guedes Tavares e Edmilson dos Prazeres da Silva, discute sobre os contextos e circunstâncias do ensino em Angola, no período anterior e posterior à independência, além de fazer uma análise sobre as concepções de Educação Integral e de como estas são postas em questão neste país. Os autores também apresentam uma

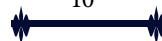


pesquisa feita entre os estudantes da instituição em que trabalham, indicando elementos pertinentes para a análise da Educação Integral no âmbito do ensino superior. Ambos são mestres em Psicologia do Desenvolvimento e Educação e lecionam na Universidade Jean Piaget em Angola.

O terceiro capítulo do eixo, intitulado “Educação Integral do corpo docente como produto da auto-avaliação institucional: um olhar às experiências da Universidade Púnguè, Moçambique”, foi escrito por autores de três países, a saber, Fernando Rafael Chongo (Moçambique), João Clemente de Souza Neto (Brasil) e José Matias Alves (Portugal). O texto traz uma análise sobre a autoavaliação do ensino e da prática docente dos professores da Universidade Púnguè, indicando as complexidades existentes no modelo de ensino superior moçambicano e as dificuldades enfrentadas pelas instituições mais jovens neste contexto. O capítulo traz ainda uma breve análise sobre a experiência de Educação Integral no âmbito da Universidade Púnguè. Fernando Rafael Chongo é doutor em Inovação Educativa e professor da Universidade Púnguè. João Clemente de Souza Neto é Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, além de Professor e Pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie do Brasil. José Matias Alves é membro do Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia, além de lecionar na Universidade Católica Portuguesa.

Eis aqui três capítulos, produzidos por autores e autoras de quatro países, refletindo sobre instituições de ensino superior de Angola e Moçambique.

O quarto eixo, Análise sobre matriz curricular, possui dois capítulos produzidos por professores e professoras do Brasil e de Angola. O primeiro capítulo deste eixo, “Educação Integral em Artes Visuais? Reflexões em torno da multidisciplinaridade e interlinguagem e o currículo do extinto Instituto Superior de Artes, (2014-2019)”, de autoria de Rómulo Alexandre Carvalheda Brito Rosa e Yuri Manuel Francisco Agostinho, discute sobre o processo de implantação do curso de Artes Visuais, e de como o mesmo teve sua matriz curricular concebida. Seus autores, docentes do referido curso em análise, pertencente à Universidade de Luanda, possuem expertise suficiente para indicar as necessidades e limitações da matriz, e de



como a Educação Integral pode se constituir em experiência que agregue ganhos efetivos para o processo. O capítulo sugere a relação entre currículo e formação, e minudencia os desdobramentos do curso de Artes Visuais na relação dos componentes curriculares e a formação dos egressos. Yuri Agostinho é doutor em História, pela UFPE, e Rômulo Alexandre é doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais pela UFBA.

O segundo capítulo deste eixo, “O Ensino de História e as práticas escolares antirracistas: uma análise crítica em tempos de BNCC”, de autoria de José Francisco dos Santos e Isabel Cristina Gomes Silva, discute sobre as perspectivas atinentes a Lei 10639 e os desdobramentos desta no âmbito do Ensino de História. Os autores analisam as ementas de alguns componentes curriculares, e discutem os textos da Base Nacional Comum Curricular de Cursos. José Francisco e Isabel Cristina são brasileiros e refletem sobre fenômenos dispostos neste país.

O quinto e último eixo, Reflexões sobre questões diversas, possui dois capítulos, escritos por autores brasileiros e moçambicanos. O primeiro capítulo, intitulado “Filosofia Política das ancestralidades: a egolatria e epistemologia mítica na genealogia do estado perverso” de autoria de Romilson da Silva Sousa Economista e Everton Nery Carneiro, traz questões relativas à análise da Filosofia Política, indicando questões para serem pensadas no âmbito da sala de aula. Os autores analisam mitos e conjugam questões importantes para a reflexão docente. Ambos são docentes e doutores, e no caso de Everton Nery, é o segundo organizador desta coletânea e um dos principais responsáveis pelo encaminhamento do projeto que suscitou as pesquisas que deram origem a esta publicação. Everton Nery é também vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África, além de coordenador do curso de lato sensu de mesmo nome. Atua ainda no Programa de Pós Graduação do GESTEC, pertencente à UNEB.

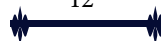
O segundo e último capítulo deste eixo, e da coletânea como um todo, “Os indesejados necessários: “catadores de lixo” e a educação ambiental desconhecida em Maputo”, de autoria de Hamilton Ernesto Matsimbe e Maurício Jesus Sérgio Chipatime, tem como foco o processo da coleta de materiais recicláveis e de como



estes catadores contribuem com a sociedade, ainda que não sejam valorizados pela sociedade ao qual prestam o serviço em questão. Os autores, moçambicanos por excelência, analisam o processo da coleta seletiva e de como a Educação Ambiental poderia trazer ganhos para a sociedade moçambicana como um todo.

Por fim, resta desejar ao leitor e a leitora que sejam objetos de contaminação das boas ideias existentes nesta coletânea, produzida por mãos brasileiras, angolanas, moçambicanas e portuguesas, e que a inspiração advinda do contágio se desdobre em novas ideias, para que outros textos sejam fabricados a partir destes aqui dispostos. Ao leitor e a leitora desejo uma excelente e profícua leitura, pautada na crítica, dúvida e reflexão.

**Ivaldo Marciano de França Lima.**



# Sumário

## Capítulo 1

- EDUCAÇÃO INTEGRAL: MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DA EJA  
E O ENSINO DE CONTEÚDOS ALUSIVOS AO CONTINENTE  
AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO NA REDE PÚBLICA DA  
CIDADE DE SALVADOR 16  
Claudia Freitas Góes

## Capítulo 2

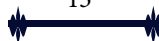
- EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA REALIDADE NO COLÉGIO  
PRIVADO “A VERDADE VOS LIBERTARÁ” NO MUNICÍPIO DA  
MATALA, PROVÍNCIA DA HUÍLA - ANGOLA 38  
Celestino Maquina Chiquete

## Capítulo 3

- A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO  
ESTADO DE SÃO PAULO: DISCUTINDO O CASO DO MUNICÍPIO  
DE CAMPINAS 59  
Felipe Antônio Honorato

## Capítulo 4

- APRENDENDO COM A DESCONSTRUÇÃO: UMA PROPOSTA  
DE CONTEÚDOS PARA O ENTENDIMENTO SOBRE O  
CONTINENTE AFRICANO NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL 75  
Ivaldo Marciano de França Lima



## Capítulo 5

UM ENSINO MAIS FORA DA ESCOLA, ACLAMAM OS ESTUDANTES! INSIGHT'S QUE QUESTIONAM O CURRÍCULO E VALORIZAM O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

104

António Ndelesse Epifânio, Joana Dembele Jorge, Afonso Júnior Ernesto, Massuquinini Inês, Egidio Martina Manuel

## Capítulo 6

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANGOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

129

Dorivaldo da Graça Guedes Tavares, Edmilson dos Prazeres da Silva

## Capítulo 7

EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CORPO DOCENTE COMO PRODUTO DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR ÀS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE PÚNGUÈ, MOÇAMBIQUE

159

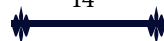
Fernando Rafael Chongo, João Clemente de Souza Neto, José Matias Alves

## Capítulo 8

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARTES VISUAIS? REFLEXÕES EM TORNO DA MULTIDISCIPLINARIDADE E INTER-LINGUAGEM E O CURRÍCULO DO EXTINTO INSTITUTO SUPERIOR DE ARTES, (2014-2019)

182

Rómulo Alexandre Carvalheda Brito Rosa, Yuri Manuel Francisco Agostinho



## Capítulo 9

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS ESCOLARES  
ANTIRRACISTAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA EM TEMPOS DE 207  
BNCC

José Francisco dos Santos, Isabel Cristina Gomes Silva

## Capítulo 10

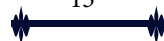
FILOSOFIA POLÍTICA DAS ANCESTRALIDADES: A  
EGOLATRIA E EPISTEMOLOGIA MÍTICA NA GENEALOGIA 238  
DO ESTADO PERVERSO

Romilson da Silva Sousa Economista, Everton Nery Carneiro

## Capítulo 11

OS INDESEJADOS NECESSÁRIOS: “CATADORES DE LIXO” E A  
EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESCONHECIDA EM MAPUTO 262

Hamilton Ernesto Matsimbe, Maurício Jesus Sérgio Chipatime





# Capítulo 01

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: MEMÓRIAS DE  
ESTUDANTES DA EJA E O ENSINO DE  
CONTEÚDOS ALUSIVOS AO CONTINENTE  
AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO NA REDE  
PÚBLICA DA CIDADE DE SALVADOR**

**Claudia Freitas Góes**

# EDUCAÇÃO INTEGRAL: MEMÓRIAS DE ESTUDANTES DA EJA E O ENSINO DE CONTEÚDOS ALUSIVOS AO CONTINENTE AFRICANO E AFRO-BRASILEIRO NA REDE PÚBLICA DA CIDADE DE SALVADOR

Claudia Freitas Góes<sup>1</sup>

## Introdução

Ao se compreender que a educação integral é a promoção do desenvolvimento pleno do ser humano, torna-se paradoxal a análise das etapas formativas dos estudantes em geral. Neste aspecto, reconhecendo todos os homens e mulheres como partes da espécie humana, toma-se como questão o fato de que há no Brasil uma hierarquia no aspecto da cor de pele, tipo de cabelo, traços e outros aspectos. Neste sentido, ao longo deste texto discutiremos as questões alusivas às mulheres com tons de pele não branca, compreendendo que a variável cor, perpassada por outras questões, indica aspectos que dificultam a vida de inúmeras pessoas na sociedade brasileira. Como recorte espacial, estamos indicando a cidade de Salvador, conforme o título, e a análise do contexto recai sobre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, doravante EJA.

Entende-se que no período da escolarização, na modalidade de ensino regular, as experiências do público da EJA devem levar em conta seus tons de pele, de maneira que seja possível compreender as questões do gênero associadas ao público definido aqui como “mulheres de tons de pele não brancas”. Esta discussão objetiva, neste sentido, compreender como tal público é atravessado por dificuldades diversas, em se tratando da cor de pele e do gênero. Tal reflexão reflete no processo de aprendizagem e autoestima, devido ao componente do preconceito de cor como algo presente nos contextos da educação. A escolha desse grupo, mulheres com tons de pele negra (ou não brancas),

---

1 Mestra pelo MPEJA/UNEB. Pesquisadora Associada da IYALETA (Pesquisa, Ciências e Humanidades). Tutora da Especialização em Direitos, Desigualdades e Governança Climática/UFBA. Participante do Grupo de Estudos Quilombismos e Feminismos/UFBA. [claudiafgoes@gmail.com](mailto:claudiafgoes@gmail.com)

se deu por perceber que elas são a maioria na modalidade de ensino na educação de jovens e adultos, na cidade de Salvador e, empiricamente, ao retornarem para o ambiente escolar trazem consigo suas lembranças guardadas na memória, quando relatam os motivos que as afastaram da escola.

Acessar a memória dessas estudantes acima indicadas, para compreender os seus anos iniciais no ambiente escolar é, ao mesmo tempo, entender a formação intelectual e identitária delas, geralmente oriundas de famílias com tons de peles diversos (os considerados retintos e os classificados como pardos) e empobrecidas, que dependem da educação pública de ensino para se alfabetizarem. Contudo, esse mesmo ambiente é capaz de gerar distorções em torno dos conteúdos alusivos à história da África e do que se convencionou nomear por cultura afro-brasileira, impedindo a reflexão crítica capaz de romper com os discursos que constituem heranças de representações estereotipadas. Dessa forma, proporcionar a desconstrução deste ambiente, e ao mesmo tempo corroborar com a quebra destas representações estereotipadas, que cria contextos desfavoráveis para os homens e mulheres de tons de pele não brancas, é parte de um processo a ser levado em conta, como forma de retirar os entraves para o desenvolvimento da sociedade como um todo.

É importante ressaltar, neste sentido, que a sociedade brasileira traz consigo heranças ressignificadas em processos históricos, nos quais a cor da pele é socialmente construída, de maneira que a vinda para o Brasil das teorias alusivas à raça, ainda no século XIX, encontrou um ambiente favorável para sua difusão e instalação (1993). Conforme Barros (2014), a cor da pele é parte de um processo de construção sócio-histórico-cultural, que se constitui uma hierarquia de padrões. A este aspecto pode se associar os elementos do gênero, indicando a condição desfavorável das mulheres de tons de pele não brancas.

Vale destacar que todo esse processo tem seu início na infância, sendo a sala de aula reprodutora desse esquema. Althusser (2008) discorre sobre a escola e sua potencial utilidade ao estado no processo de manipulação das massas, e com isso percebemos, através das epistemologias contaminadas de pressupostos hierarquizantes, os contextos de negação dos pertencimentos culturais e o direito à inserção

social de forma digna. Estas mudanças dos contextos desfavoráveis, neste sentido, devem ser efetivadas para que o conhecimento torne-se ferramenta basilar na desconstrução da prática de segregação e discursos excludentes que negativizam as pessoas de tons de pele negra.

Esta pesquisa justifica-se pela importância social desses sujeitos e atualidade do tema, visto que apesar de a Lei 10.639/03 existir há mais de 20 anos, os currículos escolares esboçam mudanças ínfimas no ensino das “verdades históricas”, de forma que ainda carecem de medidas e ações que motivem e acompanhem as práticas de ensino no sentido de promoverem a aplicação efetiva e real dessa lei com a devida importância que ela representa na valorização da história da África e da cultura dita afro-brasileira.

Nesse sentido, Foucault (1996) declara que a educação deve dar acesso aos diferentes discursos para que o homem possa trabalhar seus sentidos. O homem que Foucault traz é o sujeito humano e, em especial, nesse capítulo discutiremos as perspectivas de estudantes que tivemos a oportunidade de entrevistar, através de uma live no canal do YouTube, em que elas destacaram as suas experiências vivenciadas na escola a partir dos anos iniciais à atualidade. Estudantes da EJA trazem um pouco das suas histórias no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, a sua resiliência em não desistirem do seu processo de formação, revelando os motivos de estarem sempre retornando para o ambiente escolar.

### **O protagonismo das estudantes: muitos tons de peles**

Como tratar das memórias de infância, destas estudantes da EJA, sem relacionar o processo de construção social da cor e suas hierarquias no Brasil? Ao se compreender que as etapas de vida do ser humano estão entrelaçadas de passado e presente, é importante perceber que as vivências dessas estudantes no espaço escolar são demasiadamente marcadas de conflitos impostos pelos preconceitos de cor e outras segregações, e que atravessa o seu percurso formativo no universo escolar e interfere diretamente na sua vida adulta e, em relação à tomada de decisão, promove conflito de identidade, autoestima baixa e, possivelmente, evasão escolar.

Quando falamos de sujeitos da EJA, em especial as estudantes acima mencionadas, estamos partindo do pressuposto de que elas carregam uma enorme bagagem de seus diferentes contextos vividos e de seus percursos até a chegada à escola novamente. A partir desse contexto, compreendemos que a escola deveria ter um papel fundamental na vida dessas estudantes, contribuindo na construção humana como agente de transformação e apoderamento. Apoderar, aqui, é no sentido de ressignificar sua história, compreende-la e constitui-la como objeto de um contexto passível de ser traduzida. Histórias que não foram contadas, dando-lhes oportunidade a uma leitura de mundo que elas possam, a partir de suas aprendizagens, terem voz ativa na sociedade, fazendo suas escolhas e sendo as protagonistas de suas próprias vidas.

Para essa discussão é preciso entender que as mulheres negras historicamente se construíram como sujeitos históricos, e no que diz respeito à educação infantil, é possível apontar o protagonismo delas desde a formação do país. Assim, se essas mulheres estão inseridas de forma precária no mercado de trabalho, o que contribui para a (re)produção da desigualdade e do não reconhecimento enquanto sujeito no processo histórico, paradoxal e historicamente elas desempenharam funções essenciais para a formação da sociedade brasileira, e entre elas destaca-se o papel de ama, como educadora (Freitas, 2017, p. 22).

Em diálogo com essa autora, historicamente os setores da população com tons de peles não brancos foram inseridos na sociedade em condição de desvantagem, e de acordo com os diversos estudos sobre as escolas públicas brasileiras, os diferentes tipos de preconceito as afeta de inúmeras formas. Conseguir lançar alguma proposta sobre estes conflitos, no âmbito da educação escolar, representa o interesse central de muitos pesquisadores que estudam essa questão. Acredita-se que o currículo escolar integral deva ser uma ferramenta de acesso importante para construção de ações que promovam mudança no processo de ensino e aprendizagem, propondo uma educação que aponte para contextos desprovidos de preconceitos de toda ordem.

É inegável a existência das diversas formas de educação que apontam para práticas inclusivas, e que ganharam corpo após a Lei 10.639/03, mas ainda podemos considerar um avanço tímido ao registrar relatos de quem está nas trincheiras das salas de aula no ensino noturno da EJA, e que em sua maioria são estudantes com tons de peles negras. Ribeiro (2001) nos esclarece que a alfabetização de adultos é uma prática de caráter político, pois se destina a reparar e até mesmo sanar uma situação de abandono da instituição de ensino com a estudante que, muitas vezes, interrompe os seus estudos. Essa interrupção acontece por diversos fatores, e um deles está relacionado à sua relação com a escola e à forma como são vistas e compreendidas, e quando buscamos através das suas memórias percebemos como a escola tem um papel fundamental, sendo corresponsável pela integração desses sujeitos, em se tratando dos seus direitos.

O corpo das mulheres negras foi colocado em uma condição de não existência, mas ao mesmo tempo um corpo que é empurrado à servidão e a tornar-se um corpo produtivo. Isso irá se apresentar justamente às pessoas que cursam a EJA do qual grande parte são mulheres e negras, e aqui temos um ponto importante, a EJA é destinada às pessoas que não conseguiram concluir os seus estudos em tempo hábil, e é um ensino que geralmente é cursado a noite. Isso demonstra como o racismo e o sexismo se apresentam às mulheres no campo educacional. Historicamente a educação foi renegada à população negra, principalmente às mulheres negras. Devido à violência racial, o trabalho doméstico foi relegado às mulheres negras na sociedade brasileira e isso trouxe sérias consequências no campo dos seus direitos (Andrade; Custódio, 2009, p. 06).

Como é possível caracterizar-se numa identidade pautada na cor em um país complexo como o Brasil? A sociedade brasileira se constituiu em um processo complexo, no qual cor e tipo físico foram pouco a pouco se convertendo em aspectos que se consagraram como mecanismos de inserção social, corroborando para o que Oracy

Nogueira nomeou como preconceito de marca (1998; 2007). Diferente dos Estados Unidos, em que a origem é suficiente para definir o indivíduo a partir de uma gota de sangue, o Brasil se fez com base nos casamentos entre pessoas de vários tons de pele.

É neste processo que Hasembalg (2005) observa a existência de um gradiente marcado por dois polos, o negro e o branco, e a imensa maioria da sociedade se encontra entre ambos, constituindo-se no que se define por mestiços ou simplesmente pardos. Este gradiente, assim compreendido, ajuda a interpretar os mecanismos em que os sujeitos são excluídos ou dotados de agências que lhes permitam inserções diversas no cotidiano.

Logo, por esta compreensão, definir os sujeitos pelas categorias de “negro” e “branco” passa a ser insuficiente, uma vez que mesmo entre os não brancos haverá aqueles com tons mais escuros e, por conseguinte, segregados na perspectiva de um preconceito gradiential. Por conta disso, no Brasil, a construção de uma identidade dita racial se deu a partir de mecanismos diferentes daqueles existentes nos EUA, de maneira que é necessário compreender os tons de peles e os níveis de exclusão em que os sujeitos estão expostos.

O estudo do colorismo demanda uma perspectiva interseccional que leve em conta seus aspectos múltiplos, no que tange à sua origem, mas também no que concerne às suas repercussões na sociedade. Partindo de uma abordagem que destaca as circunstâncias materiais imprimidas na maneira pela qual homens negros e mulheres negras sofrem suas consequências, o colorismo surge como um quadro identitário arquetipo predefinido. A substância dessa existência, tanto negras quanto brancas, resta encerrada em papéis que distribuem, de modo desigual e injusto, habilidades, tendências, características e estéticas que definidas de fora para dentro, restringem e disciplinam as variadas negritudes existentes no Brasil (Devulsky, 2021, p. 17).

De modo geral, a discussão feita sob o tom do colorismo no Brasil tangencia a perspectiva da minudência dos sujeitos e a complexidade da construção das identidades no cotidiano. No âmbito

da questão, neste sentido, como enfrentar o debate, sem transformar os sujeitos de tons de pele não brancas em adversários uns dos outros?

Uma das entrevistadas questionou a sua cor, pelo fato de ser mais clara que sua irmã, por esse motivo abrimos parênteses para destacar este aspecto, indicando que o Brasil apresenta imensa quantidade de categorias de definição das identidades. Além disso, deve-se levar em conta o contexto histórico vivido por elas, suas experiências e características. É possível perceber isso na infância, adolescência e vida adulta, através dos marcadores sociais que as fizeram se identificar como tal.

Esse dado não é subjetivo, ao perceber que na categoria, ser negro, na sociedade brasileira e sua permanência e sucesso escolar são desiguais e precários. Ainda assim, apesar dos muitos problemas adjacentes à compreensão deste fenômeno, autoras como Carneiro (2023) trazem ainda simplificações de um entendimento binário da sociedade, como se houvessem apenas dois lugares possíveis, esquecendo das clivagens dispostas na urdidura do processo cotidiano:

Inquieta-me ainda a recusa das evidências empíricas do tratamento desigual a que os negros estão submetidos na sociedade brasileira, reveladas por levantamentos estatísticos e estudos acadêmicos que proliferam no Brasil em diferentes áreas, e também aqueles que, apesar do reconhecimento das práticas discriminatórias de cunho racial, impõem barreiras à adoção de medidas capazes de estancar o processo de exclusão social dos negros, sobretudo no que tange a acesso, permanência e sucesso no sistema educacional do país (Carneiro, 2023, p. 15).

Esta compreensão simplista dos jogos de cores existentes na sociedade, nesta perspectiva, é uma das possíveis formas de entender os motivos sobre a exclusão dos sujeitos retintos (as pessoas com tons de peles mais escuras), que são excluídos também nos aspectos das políticas afirmativas. Retornando à questão das memórias das estudantes de tons de peles não brancas, essas estão ligadas diretamente à sua permanência na escola e seu sucesso neste ambiente. Ao questionarmos os motivos por que não deram continuidade aos

seus estudos na modalidade regular, na entrevista realizada, para destacá-las, iremos identificá-las por letras, mas os seus depoimentos estão gravados na playlist: Conversando com as pretas! no canal da Web TV TBC Cabula<sup>2</sup>.

Começaremos pela entrevistada “D”. Ela indica que foi muito difícil estudar, sofria apelidos dos próprios professores e colegas, sendo chamada de “burra”; reconhece que tinha dificuldade em aprender, tanto que precisou de intervenção junto à família para continuar estudando. Ela conseguiu concluir os seus estudos, mas as marcas dos muitos tipos de preconceito existentes no seu processo educacional são evidentes, vivendo isso também na faculdade. A entrevistada “M” depõe afirmando que sofreu muito, mas sempre gostou de estudar, porém encontrou muita dificuldade em se relacionar com sua mãe, se tornando mãe precocemente, o que a fez sair e retornar para escola por diversas vezes, inclusive é ela que questiona sobre sua cor. O relato dela deixa registro de memórias sofridas na infância com a sua progenitora, sendo transferidos para ela vários outros conflitos, nesta depoente existe uma lacuna do amor materno.

Tivemos mais duas entrevistadas, definidas como “B” e “E”. Elas produziram relatos que se cruzavam ao se tratar de infâncias sofridas, reverberando no seu desenvolvimento integral e na sua formação escolar, tendo também que sair por diversas vezes da escola. Todas essas estudantes conseguiram concluir seus estudos na modalidade EJA.

### **EJA: Uma modalidade que promove o esperançar**

A Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, é marcada pela descontinuidade e por tênues políticas públicas insuficientes para darem conta da demanda e do cumprimento do direito que reza a Constituição Federal de 1988, no Art. 205: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação

---

2 Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=1JBFdvcbI7w&list=PLaPNng1lzP5OSGj\\_G1xIH8eQtA86acaXM&index=1&ab\\_channel=WebTVTBCabula](https://www.youtube.com/watch?v=1JBFdvcbI7w&list=PLaPNng1lzP5OSGj_G1xIH8eQtA86acaXM&index=1&ab_channel=WebTVTBCabula)

para o trabalho”.

No entanto o que podemos analisar nos itinerários noturnos das escolas da EJA, são estudantes dotados de cor com tons não brancos, na sua maioria, e mulheres quando levando em conta o sexo. Esses são os sujeitos que ainda não conseguiram alcançar o direito de todos, isso nos leva a concluir que existe uma lacuna iminente, ao percebermos que são estudantes que sofrem diferentes níveis de exclusão e empobrecidas, existindo a ausência de uma democracia republicana para todas as pessoas brasileiras. Estas mulheres, nessa relação social, são as que estão em maior desvantagem até os dias de hoje.

Os jovens-adultos que vêm de trabalhos explorados e fazem seus itinerários para a EJA, por que lutam? Apenas por suprir percursos escolares? Lutam por percursos humanos de direitos, por justiça, pela dignidade humana que lhes é roubada. Lutas aprendidas como as mulheres-mães que levam na mão seus filhos, suas filhas, pobres, negros, dos campos e das periferias para os Centro de Educação Infantil ou para as escolas públicas. Por anos, fazem esses itinerários por um justo, digno, humano viver de seus filhos/as. Como entender e trabalhar os significados desses itinerários? Que valores dão ao seu direito a uma vida justa, humana? (Arroyo, 2017, p. 93).

A resistência para existir em uma sociedade cheia de marcadores sociais tem também outros indicadores, conforme a questão da maternidade, que é referida pelo autor. As mulheres-mães que acompanham seus filhos e suas filhas na escola, são as mesmas que não possuíram sua formação educacional plena, e ainda assim reconhecem a importância do estudo. Tivemos a oportunidade, na escola em que as estudantes foram entrevistadas, de registrar duas gerações de mulheres, mãe e filha, que estavam retornando os estudos que em algum momento foram interrompidos pelo mesmo motivo: gravidez precoce. Aqui fica o registro de uma lacuna e ausência da escola ao oferecer uma intervenção pedagógica.

Entendemos isso de forma mais consciente quando

dialogamos com Freire, considerado o patrono da educação brasileira. Reconhecido internacionalmente pelo seu método de alfabetização de adultos que eternizou a sua prática pedagógica de interação com os sujeitos. Ele conseguiu desenvolver um modelo de aprendizagem que dava ao estudante a possibilidade de criticidade da condição social vivida, conscientizando o estudante empobrecido e de comunidade. A educação freireana está voltada para uma acepção transformadora, nos fazendo entender que ela muda as pessoas e as pessoas mudam o mundo (Freire, 1996). Portanto, vencer o analfabetismo político, em diálogo com a leitura de mundo, a partir da sua experiência, cultura, história e memória, era o que Freire (2005) defendia arduamente:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido nas violências dos opressores, até mesmo quando está se revista da falsa generosidade referida (Freire, 2005, p. 34).

Sabendo-se que estas estudantes com diferentes tons de pele não brancas fazem parte do grupo definidos por Freire como oprimidos, foi dada a oportunidade de serem protagonistas, levando-as ao centro, na promoção de um diálogo virtual no qual elas relataram suas experiências de vida no itinerário noturno da EJA.

Os motivos que as levaram a interromperem os seus estudos e o que as impulsionou ao retorno constituíram os temas dos diálogos; conversamos sobre suas trajetórias de resistência e luta nos seus processos formativos, contribuindo na construção do conhecimento e tornando públicas as suas lutas individuais e coletiva (Arroyo, 2017, p. 80). É dessa forma que percebemos o cruzamento de muitas histórias, por ainda existir uma sociedade eivada de diferentes tipos de

preconceito, constituída ao longo do processo histórico em que o país foi objeto.

### **Memórias: utilizando a Lei 10.639/03 como possibilidade de compreensão das histórias individuais**

“É na memória que se juntam fragmentos de história, lembranças pessoais, de catástrofes, de fatos épicos que desenham o rosto da região” (Albuquerque, 2001, p. 81). Em concordância com o autor, reconhecer a importância da contribuição dos povos africanos na formação do Brasil, a partir da obrigatoriedade do ensino nas escolas públicas e privadas, é algo muito recente na história da educação nacional e precisa ser considerada em consideração a sua memória. A conquista desse espaço se deu com as lutas travadas, sobretudo pelos movimentos sociais e negros espalhados por todo Brasil e pela pressão estrangeira que repercutiu no campo da educação. A este aspecto acrescenta-se também os enfrentamentos de setores da intelectualidade brasileira que indicavam o continente africano como parte das matrizes constituintes do país.

A Lei nº 10.639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) e inclui os artigos 26-A e 79-B, que tratam da obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar. No Brasil, a Lei nº 10.639/03, tem com um dos principais objetivos educar a população para as relações étnico-raciais. Essas relações dizem respeito à reeducação dos diferentes grupos étnicos e dependem de ações que priorizem trabalhos conjuntos, articulações entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais (Souza, 2018, p.02).

Sobre o trecho acima, ainda que traga boa questão sobre a lei 10639/03, é influenciada por uma ideia errônea sobre o conceito de grupos étnicos. Para o autor, a cor da pele é suficiente para indicar seu pertencimento a um dado grupo étnico. No entanto, a cor não é indicador de compartilhamento de práticas, costumes e hábitos, podendo ser fator de exclusão, mas nunca de constituição de uma

comunidade de sentidos. Para Turner (1974), os grupos étnicos são definidos por questões diversas, das quais o compartilhamento de práticas, costumes e um dado território, além da crença em um dado mito de origem (Fenton, 2005; Poutignat; Streiff-Fenart, 2011). Para Sansone (2004), por exemplo, o sentido da negritude não é indicador de constituição dos sentidos de etnicidade, e tampouco serve como meio para compreender o que Benedict Anderson definiu como uma comunidade imaginada (2008).

O conceito de grupos étnicos, do qual deriva o de etnicidade, não pode ser confundido com a cor da pele. Por grupos étnicos, na acepção de Barth (2000), entendemos um grupo de indivíduos que estabelecem uma fronteira a partir da definição pautada na alteridade. No caso da Lei nº 10.639/03, ainda que existam trechos passíveis de críticas, deve ser compreendida como um instrumento em que as práticas e costumes dos setores da sociedade definidos como afro-brasileiros poderão ser objeto de análise, apreciação e difusão no âmbito das escolas e sistemas de ensino.

A lei também é importante, na medida em que a sociedade brasileira se apropria e reconhece o valor da história e das culturas africanas e afro-brasileira, sendo esta última construída na sociedade brasileira, a partir das ressignificações das práticas e costumes que foram trazidos pelos homens e mulheres que vieram ao Brasil escravizados, e que de alguma forma foram objeto de composições e ressignificações tecidas ao longo da história por aqueles que se reivindicam (ou reivindicaram) ser descendentes ao longo dos tempos.

Cor é um tipo de carisma baseado na aparência física de um indivíduo, e dá a medida, em geral, da sua distância ou proximidade dos grupos raciais. Não se trata, apenas, de uma escala de valores estéticos, mas também de uma escala de valor intelectual e moral. [...] No Brasil, opera no plano individual e coletivo [...] e é a forma dominante para demarcar fronteiras, tanto entre grupos, quanto no interior destes. O carisma de raça, no Brasil, raramente é [...] evocado de modo direto pelos brancos, que preferem utilizar a cor ou etnia, sendo evocado via de regra, pelos negros (Guimarães, 2005, p. 44).

Ainda que o autor acima deslize para compreensões eivadas de essencialismos, seu texto é importante para compreender os modos como os sujeitos se veem e se reconhecem na sociedade brasileira. É desta forma que se pretende analisar as lembranças evocadas pelas memórias das estudantes de tons de pele não brancas, em relação às suas vivências escolares. Com o amparo da Lei 10639/2003, pretende-se fazer um recorte que leve em conta o tom da pele e o gênero, sobre as experiências e memórias dessas estudantes durante seus processos formativos no ambiente escolar. Para além de evidenciar os conflitos vivenciados, deve-se apontar caminhos metodológicos, as práticas políticas e ideológicas e, particularmente, o papel do professor que educa e reeduca seu estudante.

Doravante, sua prática pedagógica em relação aos conteúdos relacionados à história do Continente africano e todo o repertório de discursos que aludem aos sentidos de identidade e pertencimento a este espaço citado, existente no Brasil. Combinar esforços no sentido de desconstruir formas e práticas dissimuladas dos muitos tipos de preconceito. O reconhecimento de atos contaminados de preconceitos em ambientes escolares, deve levar à promoção imediata de ações pedagógicas que lhe permitam coibi-las. E o currículo é um veículo que tem o papel de direcionar, quando utilizado nesse sentido, e a sociedade produzir uma educação com equidade social. Sabendo-se que esse mesmo currículo escolar é transmissor da ideologia da classe dominante, reconhecer isso é o primeiro passo para a quebra de paradigma intelectual na formação dos sujeitos em direção a uma educação mais inclusiva e de caráter mais amplo.

A Lei nº 10.639/03 estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio; o Parecer do CNE/CP 03/2004 aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas; e a Resolução CNE/CP 01/2004. Assim, haverá o uso de um aparato teórico para não cair no risco de discorrer sobre uma história única, segundo Adiche (2019, p. 26) “A história única cria estereótipos e o problema com os estereótipos não é que sejam mentiras, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma

história se torne a única história”.

Esta compreensão de Adichie (2019) nos permite compreender os livros didáticos como documentos incompletos, que só tratam da história dos povos africanos trazidos na condição de escravizados, representados como submissos e destituídos da condição de protagonistas das suas histórias e vidas, como se para estes homens e mulheres que foram traficados do continente africano só existisse uma única história, a dos navios negreiros.

Em condições desumanas, estas pessoas foram representadas como destituídas de histórias, subsumidos a uma dimensão pautada à servidão, como se nada fizessem antes e nem depois desse período, gerando apenas uma história de sofrimento e lamento para contar, e isso reflete diretamente na subjetividade na vida das pessoas que se reconhecem como afro-brasileiras, resultantes do processo de colonização e omissão do saber sobre a história que não foi contada nesse livro didático, durante séculos. É nesta perspectiva que Silva (2019) nos convida a refletir, conforme trecho abaixo:

Os contatos com crianças e jovens negros em sala de aula me permitiram identificar em muitos deles um comportamento de autotorrejeição e rejeição ao seu outro assemelhado étnico, assim como uma atitude de superioridade e desvalorização em relação a eles por parte dos seus colegas de pele mais clara (Silva, 2019, p. 23).

Infelizmente a autora se situa no modo binário de compreensão da sociedade brasileira, afirmando que as pessoas se definem ou como negras ou brancas, e desta forma não leva em conta as multiplicidades de identidades dispostas Brasil afora. Entretanto, sua reflexão sobre o livro didático é fundamental, para compreender os modos como a representatividade são agenciadas no âmbito da sala de aula. Podemos dizer que essa ainda é uma realidade na comunidade escolar, mesmo com a Lei 10.639/03 que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio.

Ainda assim, são notadas situações de rejeição às crianças com tons de peles não brancos, uma vez que não possuem os

dispositivos aceitos na dimensão da hierarquia construída ao longo dos anos na sociedade brasileira. Estas crianças são, nesse não lugar, definidas por estereótipos, os quais irão deixar marcas durante toda a sua vida. Acreditava-se, com a implementação dessa Lei, um outro olhar sobre esses corpos, mas este é um processo ainda em disputa e que se encontra ativo nos ambientes escolares.

[...] a luta é para sair da margem e dar-se a conhecer como participante, real, na construção da sociedade e, não apenas como entidade folclórica, exótica, como se vê nas datas comemorativas. Trata-se de uma luta para que, de fato, a sua contribuição na formação da cultura brasileira seja visualizada e valorizada (André, 2008, p. 124).

A autora destaca a importância do amparo legal para tratar dos conteúdos relacionados à história do continente africano e afro-brasileira, pois apesar da existência dessa Lei e a obrigatoriedade dela, as discussões devem ser cuidadosas para não caírem em temáticas folclóricas em datas comemorativas. Pelo contrário, a proposta da Lei é na intenção de se dispor de nova compreensão e apoderamento de histórias dos povos africanos que não foram contadas, convidando as estudantes para uma análise crítica e reflexiva a partir das reivindicações feitas de identidade e ancestralidade. Na descoberta de uma história que está para além dos navios negreiros e suas mazelas, existem as dinâmicas e complexidades de sociedades africanas formadas por soberanos, tecnologias, artes, cultura e arquiteturas. Para Cardoso (2013),

a vida escolar das crianças negras tanto em escolas públicas quanto em escolas particulares é marcada por processos de inferiorização pela cor da pele e pela pobreza, geracionalmente reproduzidas nas famílias negras [...] (Cardoso, 2013, p. 115).

Utilizar a memória das estudantes é colocar no centro a memória coletiva, ao se tratar de histórias que se cruzam e entrelaçam. Na playlist: Conversando com as pretas! isso foi identificado, histórias de estudantes que se cruzavam oriundas do processo de constituição

da história da sociedade brasileira, que definiu papéis secundários para as mulheres que não preenchiam os traços estabelecidos como modelo. Isso pode ser visto na relação de trabalho, quem são as mulheres que estão nas trincheiras do trabalho domésticos desde o período colonial até atualidade? Ainda são as mulheres com tons de peles não brancas, infelizmente, existem registros e relatos de trabalhos análogos à escravidão, resquícios de uma sociedade que se construiu com base na exploração e exclusão. Beatriz Nascimento definiu tal situação por uma sociedade “arcaica” na modernidade:

Numa sociedade como a nossa, em que convivem elementos arcaicos com o processo de modernização, a educação representa um fator de pressão dos grupos subordinados, visando melhores condições de vida e ascensão social. Entretanto, justamente por causa daqueles elementos arcaicos, os avanços educacionais são limitados e recentes, ao mesmo tempo que carentes, pois a maior parte da população tem tido pouco acesso afetivo ao processo educacional (Nascimento, 2021, p. 58).

A autora traz o termo arcaico para remeter nossa memória ao período republicano, quando o modelo de educação era considerado doutrinário, tendo como princípio a massificação de um povo para o mercado de trabalho em grande escala e a serviço da classe dominante para a sua manutenção. Dessa forma, entendemos que a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 tem como finalidade contribuir para a superação dos preconceitos e atitudes discriminatórias por meio de práticas pedagógicas que contemplem novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem, sobretudo no que concerne aos debates acerca da história dos povos africanos, e dos que se reivindicam serem seus descendentes, tidos como afro-brasileiros. Está sequência teve continuidade no processo de construção de uma sociedade vivendo em condição de desigualdade social na composição do povo brasileiro. Sobre essa educação, faz-se interrogar com Nilma Lino Gomes (2017):

[...] É possível educar para a diversidade em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo capitalismo, pelo machismo e

pelo racismo? Se os movimentos sociais reeduem a sociedade e a escola, que saberes eles têm trazido para o campo educacional? Qual tem sido o lugar ocupado por esses saberes no cotidiano da escola, dos currículos e das políticas educacionais no século XXI? (Gomes, 2017, p. 43).

Afirmamos que muitos caminhos foram criados para construção de uma educação inclusiva, e considerou-se, na época, um avanço social, com a implementação da Lei, pois de uma forma ou de outra permitiu que as pessoas de diferentes tons de pele tivessem acesso aos conteúdos de histórias que não estavam registrados nos cânones da literatura brasileira. Porém, as mulheres de muitos tons de pele participam desse avanço em menor escala. Nascimento irá nos revelar parte dos motivos:

A mulher negra, elemento no qual se cristaliza mais a estrutura de dominação, como negra e como mulher, se vê, desse modo, ocupando espaços e papéis que lhe foram atribuídos desde a escravidão. A “herança escravocrata” sofre uma continuidade no que diz respeito à mulher negra. Seu papel como trabalhadora, grosso modo, não muda muito. As sobrevivências patriarcais na sociedade brasileira fazem com que ela seja recrutada e assumam empregos domésticos, em menor grau na indústria de transformação, nas áreas urbanas, e que permaneça como trabalhadora nas áreas rurais. Podemos acrescentar, no entanto, ao que expusemos acima, que a essas sobrevivências ou a esses resíduos de escravagismo se superpõem os mecanismos atuais de manutenção de privilégio por parte do grupo dominante. Mecanismos que são essencialmente ideológicos e que, ao se debruçarem sobre as condições objetivas da sociedade, têm efeitos discriminatórios. Se a mulher negra hoje permanece ocupando empregos similares aos que ocupava na sociedade colonial, isso se deve tanto ao fato dela ser uma mulher de raça negra quanto a terem sido escravos seus antepassados (Nascimento, 2021, p. 58).

Ainda que use os conceitos alusivos à compreensão binária da sociedade brasileira, Nascimento nos permitir perceber as tessituras adstritas aos compósitos de cor como parte do processo de exclusão social. Ao analisarmos sua citação, talvez se explique o fato das mulheres de tons de peles não brancas serem maioria na modalidade da EJA, no seu itinerário noturno, além de majoritárias no que diz respeito ao preenchimento de vagas em empregos subalternizados. Elas também, juntamente com os homens de tons de pele não brancos, ocupam o ranking de analfabetismo no Brasil. Este setor da população brasileira continua representando a maioria dos analfabetos, sendo as mulheres 34,6% desse total e os homens 36,6%. Dessa forma, devemos considerar que existe, em pleno século XXI, um retrocesso histórico com essa parcela da população no que diz respeito à educação brasileira (Engel, 2020).

### **Considerações finais**

Quando mergulhamos, através da história e memória, nas contradições, semelhanças e tensões das mulheres de tons de peles não brancas no seu percurso formativo, descobrimos o seu papel para a formação do Brasil, compreendendo que a memória é constituída de escopos diversos, além das agências disponíveis para estas pessoas que nem sempre possuem o poder da escolha no cotidiano. Revisamos e buscamos como suporte teórico intelectuais diversos, como forma de dar conta das várias direções possíveis para a compreensão dos eventos e fenômenos pertinentes às vidas das mulheres que estão na EJA. Entendemos isso quando verificamos que essa mulher é a maioria matriculada nas escolas noturnas da EJA.

Nesse sentido, compreender que EJA é uma modalidade de ensino e, ao mesmo tempo, uma política pública de reparação social, é afirmar que temos um problema de desigualdade na educação de uma forma secular. Percebemos que a mulher negra está nos espaços de trabalho considerados como uma “herança escravocrata”, referida por Nascimento, e ocupando papéis do mundo doméstico; também há as que ainda vivem em condições análogas à escravidão, situação essa que é notícia nos jornais de maior audiência e que nos informa

cotidianamente.

Há, ainda, uma boa parte delas como mães solo e analfabetas ou analfabetas funcionais. Essas mulheres têm cor, e suas variantes tendem ao negro, em sua imensa maioria. Essas estão fora do centro e, na margem, conseguem prover e cuidar da sua prole. Durante a playlist: Conversando com as pretas! foi possível perceber os depoimentos das estudantes de diferentes tons de pele, considerando importantes os depoimentos delas, pois a partir de suas narrativas ficaram registrados os seus saberes e, além de tudo, uma crítica reflexiva sobre a sociedade na qual vivem. É sabido que os depoimentos de pessoas comuns conseguem preencher muitos hiatos históricos deixados pelas fontes bibliográficas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia de Letras, 2019.

ANDRADE, Hosana Oliveira de. CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. Educação de jovens e adultos e mulheres negras: um olhar para as questões de gênero e raça. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/200901517.pdf>

ANDRÉ, Maria da Conceição. O ser negro: a construção de subjetividades em afro-brasileiro. Brasília, Distrito Federal: LGE Editora, 2008.

ANDRÉ, Marli E. D. A. Etnografia da prática escolar. 12. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

ANDERSON, Benedict. Comunidades Imaginadas. São Paulo: Cia das Letras, 2008.

ALBUQUERQUE, Jr.; Durval Muniz de. A invenção do Nordeste e outras artes. 2. ed. Recife (PE): Fundação Joaquim Nabuco, Massangana; São Paulo: Cortez, 2001.

ALTHUSSER, Louis. Sobre a reprodução. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA

itinerários pelo direito a uma vida justa. 3. reimp. 2021. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARROS, José D'Assunção. A construção social da cor: Diferença e desigualdade na formação da sociedade brasileira. Petrópolis: Vozes, 2014.

BARTH, Fredrik. O guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Rio de Janeiro: Contracapa, 2000.

CARDOSO, Nádía. Impactos do racismo na minha trajetória escolar no ensino fundamental. BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Org.) In: Confidências: Bullying, não. Isto é racismo. Belo Horizonte: Mazza edições, 2013.

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

DEVULSKY, Alessandra. Colorismo. São Paulo: Jandaíra, 2021.

ENGEL, Cíntia Liara. Educação e treinamento da mulher. Governo Federal - IPEA Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2020. Disponível em: [https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10311/1/EducacaoeTreinamentodaMulher\\_Cap\\_2.pdf](https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10311/1/EducacaoeTreinamentodaMulher_Cap_2.pdf). Acesso em: 17 nov. 2023.

FENTON, Steve. Etnicidade. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Taís Pereira de. Mulheres negras na educação brasileira. Curitiba: Appris, 2017.

FOUCAULT, Michael. A ordem do discurso. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2005.

HASENBALG, Carlos. Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Belo Horizonte: Ed. UFMG; Rio de Janeiro, IUPERJ, 2005.

MARTINS, José de Souza. Sociologia da fotografia e da imagem. São Paulo: Contexto, 2008.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de Marca. As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, 19 (1), 2007, p. 287 – 308.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

SCHWARCZ, Lilian K. Moritz. O espetáculo das raças. Cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SANSONE. Lívio. Negritude sem etnicidade. Salvador: Edufba / Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das relações étnico-raciais nas instituições escolares. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-123.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2020.

SILVA, Ana Célia da. A discriminação do negro no livro didático. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SOUZA, José Clésio Silva de. História da África e cultura afro-brasileira: desafios e possibilidades no contexto escolar, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/22/historia-da-frica-e-cultura-afro-brasileira-desafios-e-possibilidades-no-contexto-escolar>. Acesso em: 28 out. 2020



**Capítulo**

**02**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA REALIDADE NO  
COLÉGIO PRIVADO “A VERDADE VOS LIBERTARÁ”  
NO MUNICÍPIO DA MATALA, PROVÍNCIA DA HUÍLA  
- ANGOLA**

**Celestino Maquina Chiquete**

# **EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA REALIDADE NO COLÉGIO PRIVADO ‘A VERDADE VOS LIBERTARÁ’ NO MUNICÍPIO DA MATALA, PROVÍNCIA DA HUÍLA – ANGOLA**

Celestino Maquina Chiquete<sup>1</sup>

Queremos começar a nossa abordagem trazendo à ribalta uma figura emblemática que deixou seu legado na história da Humanidade, durante seu percurso no período compreendido entre a segunda metade do século XX até o princípio do século XXI. Nos referimos a Nelson Mandela, uma personalidade que teve a educação como uma das várias preocupações que o afligiam, por isso, um dos pensamentos indelévels que apresentou em 2003, sobre a temática, aludia à ideia de que “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo”. Em poucos parágrafos, queremos discutir sobre Educação Integral em Angola, particularmente no Município da Matala. Na atualidade, várias são as discussões em torno da importância da educação e o processo pelo qual ela se desdobra. Aqui, de modo geral, iremos discutir acerca da educação enquanto fenômeno, e das possibilidades enquanto agência trans-formadora.

Na perspectiva de Piletti (2004), a definição de Educação varia a cada país, povo e sociedade, sobretudo pelo fato de que os valores, crenças e habilidades consideradas como imprescindíveis aos membros de uma determinada região e contexto cultural são dotadas de diferenças, uma vez que são construídas no fazer cotidiano. Assim, na visão de Piletti, por educação entende-se como um conjunto de valores que um indivíduo adquire ao longo da vida na sua realidade sociocultural, e que o habilitam a ser proativo.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), a Educação é um processo social onde os atores culturais são chamados a intervir, e a escola é a que recebe a confiança para assegurar aos indivíduos uma formação voltada para a produção, bem como para a convivência social

---

1           Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (PPGDC), mestre em Ensino de História da África pelo Instituto Superior de Ciências da Educação - Huíla (ISCED/Huíla – Angola) e professor do ensino público secundário na cidade de Matala (Huíla/Angola)

sadia, pautada na ética, de modo que se constituía em um ser íntegro, ou seja um cidadão.

Por outro lado, Vianna (2006) define Educação em dois sentidos, no caso, amplo e restrito. No sentido amplo, pressupõe a aprendizagem de tudo que um indivíduo necessita para agir em conformidade à realidade sociocultural, e é consolidada ao longo da vida. Já no sentido restrito, compreende o aprimoramento do indivíduo para as diversas habilidades, aptidões e competências. Conforme indicamos, nosso propósito é discutir sobre Educação Integral em Angola, particularmente no Município da Matala. Neste aspecto, além de definirmos Educação como fenômeno social, também iremos discutir sobre os contextos da Educação Integral em uma escola localizada na Matala, situada na província da Huíla, sudoeste de Angola.

Para a compreensão de Educação Integral, devemos primeiramente focar a nossa atenção no conceito definido por “integral”, que pressupõe algo acabado, inteiro e completo. Logo, agregar esse conceito ao de “educação”, corrobora com a ideia de educação total e para a concretização desse desiderato, o processo de ensino não deve limitar-se às aulas realizadas nas salas das escolas em um período definido, quer seja matinal ou vespertino. A educação integral constitui-se em tarefa que vai além das matrizes curriculares definidas para a sala de aula. Vai além do tempo escolar diário, estabelecido para o ensino primário ou secundário, bem como envolve vários personagens desde professores, gestores escolares, encarregados de educação, instituições públicas e privadas, dentre outros. Em suma, toda a comunidade onde a escola está inserida, sem alterar a qualidade de ensino e as oportunidades dos indivíduos (Batista; Andrade, 2010).

Nos dias atuais, o mundo está em constantes transformações, de modo que viver em sociedade tornou-se um desafio cotidiano, uma vez que as pessoas estão constantemente procurando adquirir habilidades que favoreçam suas adaptações aos novos contextos. Nessa perspectiva, a escola é chamada para responder as necessidades dos indivíduos, garantindo-lhes uma educação plural e transversal, de maneira que possam transpor as barreiras da atual aldeia global, e o caminho para triunfar pode ser através da Educação Integral, que coloca no centro de suas ações a formação do homem multifacetado (Silva, 2016).

## **Os desafios da educação em Angola**

Angola vive atualmente uma crise socioeconômica. Muitos são os motivos, a exemplo dos aspectos alusivos à inflação e a depreciação da moeda (Kwanza). Essa realidade desencadeou uma enorme desigualdade social e os níveis de pobreza aumentam cada vez mais. A situação tem deixado cada vez mais o atual governo a redobrar esforços para garantir aos cidadãos os direitos imprescindíveis, consagrados na constituição da República, nomeadamente a saúde e educação. Desde o fim da guerra civil em Angola, em 2002, o governo tem investido bastante na construção de escolas garantindo mais oferta formativa para a população. Contudo, a construção de escolas não tem garantido o equilíbrio do rácio população-escola. Desta forma, o acesso à escolaridade tem sido um quebra-cabeças para as famílias angolanas, de modo que o número de alunos nas salas de aulas de algumas escolas ultrapassa o recomendado, comprometendo o processo de ensino/aprendizagem.

A Constituição da República de Angola consagra a igualdade entre todos os cidadãos na esfera nacional, e os artigos 2º e 4º da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino nº 32/ 20, de 12 de Agosto, destacam que o sistema de educação e ensino devem proporcionar a formação e preparação do indivíduo de forma integral, podendo desenvolver de forma harmoniosa o seu intelecto, civismo, moral e ética. Na realidade angolana, percebe-se que a prática educativa está longe de garantir uma educação integral aos cidadãos, sobretudo devido ao sistema adotado pelo governo. As escolas ainda funcionam num modelo parcial da jornada laboral, ou seja, os estabelecimentos de ensino operam em três períodos: matinal, vespertino e noturno. Tal estratégia se deve à necessidade de albergar um número considerável de alunos devido a insuficiência de escolas. Maioritariamente, as escolas em Angola estão mais focadas na formação intelectual do indivíduo, que se consubstancia na transmissão de conhecimentos científicos, deixando de lado a educação integral numa perspectiva humanista. No caso, a educação integral pressupõe não apenas o repasse de saberes e conteúdos convencionais, através dos manuais didáticos, mas também questões do âmbito da ética e dos aspectos da vida social do indivíduo

(Moreira; Tadeu, 2011).

A grande preocupação em Angola, é ajustar e adequar o Orçamento Geral do Estado (OGE) aos desafios que o Ministério da Educação pretende transpor para garantir um ensino de qualidade aos cidadãos, proporcionando-os uma ação proativa e salutar na sociedade contemporânea. O referido sistema educacional que se pretende em Angola, que possa garantir uma educação integral, deve ultrapassar as barreiras contidas nos currículos atuais, e que muitas vezes estão aquém da realidade contextual do aluno. Faz-se necessário uma reforma paulatina nos currículos escolares das Escolas de Formação de Professores que atuam no ensino primário, garantindo mais habilidade e destreza em vários ramos do saber, bem como criando as condições para a interação da escola com a comunidade ao redor. Assim, a educação integral irá garantir os meios para lapidar o indivíduo nas dimensões intelectual, social, emocional, física e cultural.

Veremos agora uma experiência inovadora de educação integral, posta em prática em um estabelecimento de ensino privado, localizado no município da Matala, província da Huíla, em Angola.

### **Colégio “A Verdade vos Libertará”<sup>2</sup>: Um exemplo sobre educação integral na Matala**

O colégio “A Verdade Vos Libertará”, está localizado no centro da sede Municipal da Matala, e foi criado em 2010 no âmbito da responsabilidade social da Igreja cristã “Nova Apostólica”. Inicialmente funcionava apenas com o I e II Ciclos do Ensino Secundário<sup>2</sup>. Pela necessidade gritante da comunidade, a direção do colégio implementou o Pré-Escolar e o Ensino Primário em 2014, e paulatinamente a adesão foi crescendo, de maneira que em 2017 se deu a grande explosão de adesão, chegando a matricular mais de 500 alunos só no Ensino Primário, formando 14 turmas. Atualmente, o colégio “A Verdade Vos Libertará” se tornou uma marca de qualidade

---

2 O sistema educacional de Angola é dividido em duas partes: ensino geral e ensino superior. O ensino geral se divide também em duas partes: o ensino primário, formado por seis classes (que corresponde as séries no sistema educacional brasileiro), e ensino secundário, que é dividido em duas partes: primeiro e segundo ciclo. O primeiro ciclo é formado por três classes – sétima, oitava e nona, ao passo que o segundo ciclo se divide também em três classes, a saber décima, décima primeira e décima segunda.

de educação e Ensino, não só na esfera municipal, mas também em toda a região sul de Angola. Conta com um corpo diretivo e docente muito jovem e competente, que investe sempre na sua qualificação e aprimoramento didático-pedagógico.

Figura 1- Logomarca do Colégio

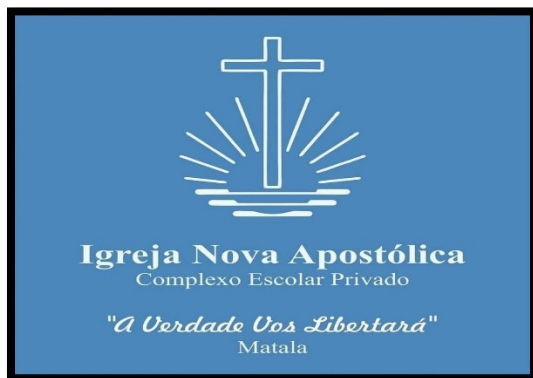


Figura 2- Lema do colégio



Figura 3- Professores do Ensino Primário em 2023



Figura 4- Professoras do Ensino Primário em 2023



O Colégio Privado “A Verdade Vos Libertará” possui características que o diferem dos demais estabelecimentos de ensino da rede pública. Suas atividades de ensino sugerem uma formação voltada para a perspectiva da Educação Integral, o que assegura o êxito em relação à comunidade envolvente.

O governo angolano sozinho não é capaz de garantir e satisfazer o direito a Educação dos cidadãos. Por isso, o governo conta com muitas parcerias para responder as exigências, a exemplo das igrejas e ONGs (Organizações não Governamentais). Ressalte-se que os processos educativos se originam no seio da família. Para além das referidas parcerias citadas acima, existem também outras entidades singulares e coletivas de iniciativa privada da sociedade civil, que participam ativamente nas tarefas da Educação. Essas entidades criam escolas para o público infantil, creches e colégios, que de forma valiosa contribuem na escolarização das crianças e dos jovens. Nos últimos anos têm crescido o número de colégios privados, o que constitui uma mais valia para o país, partindo do princípio segundo o qual, o governo angolano necessita dessas parcerias para estender a rede escolar a um maior número possível de pessoas. Mas, o que preocupa nessa iniciativa privada é o fato de muitos colégios privados concentrarem seu foco no mercantilismo, ou seja, ter vantagens financeiras em detrimento da boa qualidade de ensino. Não obstante ao comportamento menos abonatório de alguns colégios privados, existem outros que exercem o verdadeiro papel social da Escola e na sua maioria superam muitas escolas públicas (Guebe, 2019).

No conjunto dos colégios privados existentes em Angola, queremos destacar a experiência sobre a qual iremos discutir de forma mais pormenorizada, qual seja, o colégio “A Verdade Vos Libertará”. Vocacionado no Ensino Primário, o colégio em questão se revela um verdadeiro exemplo de educação no município da Matala, dado seu comprometimento na formação dos alunos, criando condições e estratégias de atuação dos diversos atores da escola e da comunidade, garantindo uma verdadeira Educação Integral.

Vejamos agora algumas experiências que foram postas em prática pela escola, que traduzem o desdobramento do projeto de educação integral em sua efetividade.

## **Flexibilidade curricular**

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, nº 32/ 20 de 12 de agosto em Angola, estabelece no seu Artigo 105º (intitulado Currículos) que os currículos para a Educação Pré-Escolar, o Ensino

Primário e Secundário têm carácter nacional e devem ser cumpridos de maneira obrigatória, devendo por outro lado, propiciar saberes locais e Universais. Ainda, no nº 2 do referido Artigo da mesma Lei, estabelece que 20% dos conteúdos curriculares para a Educação Pré-Escolar, do Ensino Primário e Secundário, são de responsabilidade local, devendo as instituições escolares trabalharem nos aspectos educativos que venham a proporcionar aos alunos os conhecimentos e valências para melhor conhecerem sua localidade, além de se constituírem em sujeitos proativos, contribuindo para retroalimentar as melhorias no seio da comunidade em que vivem.

É nessa perspectiva que o Colégio Privado “A Verdade Vos Libertará” sobressai em relação às outras instituições escolares, sejam estas públicas ou privadas, que em sua maioria estão confinadas apenas nos currículos tradicionais estabelecidos pelo Ministério da Educação. A razão é simples de perceber, afinal, embora o governo angolano apresenta portas abertas para a flexibilização dos currículos escolares em vinte por cento, no que tange aos conteúdos locais, esta tarefa tem sido árdua e adusta, verdadeiro caminho pedregoso de ser percorrido pelas instituições escolares públicas<sup>3</sup>. Tal questão ocorre pelo fato de que a referida flexibilização exige a introdução de disciplinas no currículo, e muitas vezes tal questão exige professores capacitados para lecionar tais conteúdos, e o Ministério da Educação quase não realiza concursos públicos para ingresso de docentes, como forma de potencializar as instituições escolares públicas. E, outras palavras, a introdução destas disciplinas poderia suscitar novos diálogos entre conteúdos transversais.

É nesta conformidade de fatos que o Colégio “A Verdade Vos Libertará” se constituiu em modelo na flexibilização do currículo do Ensino Primário, introduzindo disciplinas e conteúdos transversais que potencializam aos alunos conhecimentos e aptidões, diferenciando-se de outras instituições escolares.

---

3 Ao leitor, advirto que utilizo o termo “disciplina” para indicar o que no Brasil se nomeia por “componente curricular”. Os organizadores desta egrégia coletânea ressaltaram que por ser uma obra com autores de três países, teríamos a obrigação de estabelecer liames entre o modo como entabulamos as questões em nosso país, no caso, Angola, mas sem perder de vista os diálogos com Brasil e Moçambique.

Tabela 1- Horário da Turma B da 3ª Classe do Colégio “A Verdade Vos Libertará”, ano letivo 2024

3ª Classe		Período: Manhã			Turma: B	
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	
07:30/08:10	L. Portuguesa	E. do Meio	E.M.P	Jogos e Brincadeiras	L. Portuguesa	
8:15/08:55	L. Portuguesa	E. do Meio	E.M.P	Jogos e Brincadeiras	L. Portuguesa	
09:00/09:40	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	
09:45/10:25	Estudo do Meio	Matemática	Matemática	L. Portuguesa	Matemática	
10:30/11:10	Matemática	L. Portuguesa	Desenho Infantil	L. Inglesa	Ed. Musical	
11:15/11:55	Matemática	L. Portuguesa	Desenho Infantil	L. Inglesa	Ed. Musical	

Na carga horária apresentada, percebe-se a introdução de disciplinas que não são ministradas nas instituições públicas na referida classe, como por exemplo: Jogos e Brincadeiras e Língua Inglesa. Ainda sobre a flexibilidade curricular, o referido colégio implementou ou-tras disciplinas no Ensino Primário, a exemplo de Artes e Ofícios, Dança, Caligrafia, Estudo da Bíblia, Desporto Escolar (Handebol, Voleibol e Xadrez) e Música. As atividades desenvolvidas nas referidas disciplinas têm proporcionado um ambiente salutar no seio dos alunos, colaborando no seu aprendizado e no conhecimento da comunidade local.

Nas aulas de dança, por exemplo, aprendem as diferentes coreografias e canções dos povos da região compreendida nas fronteiras do município da Matala, nomeadamente os ovanyaneka, ovahumby, ovimbundo, ovangangela e ovanyemba<sup>4</sup>. Os gestos, o batimento dos pés, a maneira de bater as palmas e a indumentária nas referidas danças, possuem significados diferentes e transmitem os valores culturais dos povos da região. Com a ajuda dos professores de dança, os alunos aprendem não só sobre a cultura dos povos locais, como também sobre danças de outros povos no mundo, a exemplo do

4 Ao leitor, advirto que estou me referindo aos nomes dos povos, mas estes devem ser escritos no singular, em português, ainda que nas línguas em questão o prefixo “ova” refere-se ao plural. Assim sendo, o singular de ovanyaneka é nyaneka; ao passo que para ovimbundu, temos cimbundu; para ovangangela, temos gangela; e para ovanyemba, nyemba. Utilizei o artigo “os” no plural, em respeito à língua portuguesa, mas ao mesmo tempo, utilizo a grafia dos povos na forma como são compreendidas em suas línguas.

Samba, Tango, dentre outras.

Figura 5- Alunos da 4ª Classe representando uma caça



Figura 6 - Alunos da 4ª Classe durante uma aula de dança.



### **Projeto Ler Para Transformar**

A leitura desencadeia o aprendizado e por meio dela conhecimentos sobre tudo o que nos rodeia, bem como o mundo em que vivemos. O Colégio “A Verdade Vos Libertará” colocou em prática o referido projeto para proporcionar e garantir que os alunos aprendam a ler nas classes iniciais do Ensino Primário. Existem exemplos de alunos que começam a identificar as letras do alfabeto, na iniciação (a primeira

classe do ensino primário), com apenas 4 anos de idade, e outros leem logo na 2ª Classe aos 6 anos de idade. O referido projeto tem propiciado vários benefícios, tanto no enriquecimento do vocabulário dos alunos, na interpretação dos textos, bem como na comunicação verbal entre colegas no ambiente escolar e familiar.

Figura 7- Alunos da 6ª Classe durante a aula de leitura



Figura 8- Alunos da iniciação durante a aula de leitura



## Projeto Aprendizagem Significativa

O referido projeto é uma das alavancas de conciliar a teoria com a prática. Muitos saberes e conhecimentos que os alunos apreendem na sala de aula, são abstratos, na maioria das vezes, quando não vivenciados no seu dia a dia. O município da Matala é uma grande potência em várias áreas da economia: possui uma vasta rede turística, um Centro Médico e um Hospital Geral que mitiga várias casos de saúde dos cidadãos dos municípios vizinhos. Também possui uma unidade da Brigada Militar Motorizada da região militar sul de Angola, além de um comando de Bombeiros e de uma unidade da polícia nacional. Matala dispõe ainda de uma barragem Hidroelétrica e de um perímetro agrícola irrigado, com cerca de 30 km de extensão dotados de campos aráveis. Em conformidade com estes valores do município, os professores trabalham com os alunos a importância das diversas profissões, e muitos deles escolhem conscientemente o que pretendem ser no futuro.

A aprendizagem torna-se significativa quando o aluno tem oportunidade de viver e manusear aquilo que aprendeu teoricamente, é assim que as aulas práticas e de campo ganham relevo. No tocante à produção agrícola, os alunos aprendem as técnicas e procedimentos com pessoas dotadas de expertise nas áreas, tal qual é feito em um curso de agronomia, ainda que estejamos nos referindo apenas a um conteúdo transversal dentro do currículo escolar flexibilizado.

Figura 9- Aula prática sobre agricultura, no perímetro agrícola da Castanheira de Pêra-Matala



O município da Matala produz energia elétrica para vários municípios das províncias da Huíla e Namibe, a partir da Barragem hidroelétrica construída na década de 1950, e reabilitada em 2019-2024. O colégio elaborou um projeto social com a empresa de eletricidade para garantir aulas práticas e de campo, não para formar eletricitistas, mas para consolidar os conhecimentos, torna-los significativos, familiarizar os alunos aos valores industriais da sua comunidade e torna-los proativos.

Figura 10- Aula prática de eletricidade na Escola de Formação Profissional Cidadela Jovem de Sucesso-Matala



Angola esteve mergulhada numa guerra civil desde a sua independência, ocorrida em 11 de novembro de 1975, até o ano de 2002. Durante esse período, vários foram os acordos firmados entre os beligerantes e seus parceiros internacionais que não garantiam uma paz efetiva para os angolanos. Está mais que provado que a guerra é a pior inimiga do desenvolvimento humano e das sociedades, por isso, desde o ano de 2002 que os angolanos vivenciam a paz e procuram um engajamento conjunto onde estão envolvidas todas as forças da sociedade, como forma de criar um ambiente harmonioso, de pacificação e de denúncia de qualquer prática que venha a ameaçar a paz. Nesta conformidade, o colégio desencadeia ações para ensinar os alunos a cultura da paz, na qual são debatidas, exaustivamente, as consequências da guerra que por muito tempo deixou o país numa situação extremamente difícil. É assim que entra a colaboração da Unidade Militar de Infantaria Motorizada da Região Militar Sul de Angola, na consolidação dos conhecimentos que os alunos apreendem na sala de aula, e são trabalhados na prática com a ajuda de efetivos das Forças Armadas Angolanas, que explicam na primeira pessoa como

foi o país durante o período da guerra civil, como é na atualidade, e como deverá ser a Angola que queremos no futuro próximo. Por isso, raramente as crianças que frequentam o colégio incitam à violência.

Figura 11- Aula prática sobre segurança nacional na Unidade Militar de Infantaria Motorizada-Matala



O Paludismo é uma doença considerada a que mais mata, pelo governo angolano, principalmente crianças do zero aos 10 anos de idade. Os acidentes de viação aparecem como o segundo fator de mortes em Angola. Por isso, é salutar o conhecimento e aprendizagem significativa dos sinais de trânsito pelos cidadãos, principalmente crianças em idade escolar que muitas vezes têm de atravessar a estrada e linhas férreas. Outrossim, aprendem o quanto o uso de bebidas alcólicas prejudica os automobilistas enquanto estiverem a conduzir um meio motorizado, por isso, o slogan apregoado pela Direção Nacional de Viação e Trânsito é: Se beber álcool não conduz e se estiver a conduzir não beba álcool. Conteúdos transversais, ligados aos sinais de trânsito, são trabalhados tanto na sala de aula, bem como fora dela, e o colégio não poupa esforços para tal. São aulas dispendiosas, realizadas pelos profissionais de escolas de condução, mas a direção do colégio prefere investir para garantir um futuro risonho aos alunos.

Figura 12- Aula prática sobre Segurança Rodoviária na Escola de Condução Elefante Gigante-Matala



### **Projeto Minha Voz, Meus Dedos**

O currículo do Ensino Primário contempla várias disciplinas e uma delas é designada de educação musical, e que muitas vezes limita o aluno à aprendizagem de outras habilidades vocais. No colégio em referência, o conteúdo da disciplina Educação Musical é muito rico e ultrapassa as limitações. Para além dos alunos aprenderem as noções básicas sobre música, foi incorporada outra dimensão ligada ao projeto minha voz e meus dedos, na qual as crianças aprendem a cantar de forma profissional e a tocar instrumentos musicos como o violino, guitarra, flauta e outros instrumentos mais utilizados nas festas dos povos existentes na região, a exemplo do Oñgoma (Batuque) e a Puita<sup>5</sup>.

---

5 Instrumento musical unimembranofônico, com corpo de madeira, e uma vara de caniço fixada na pele de boi. Esta vara é friccionada com a mão úmida, emitindo som grave. No Brasil, seria enquadrada como cuíca, no samba; tambor onça, no boi de matracca; e porca (ou póica) no maracatu rural. Agradeço estas informações ao colega Ivaldo Marciano, um dos organizadores desta insigne coletânea.

Figura 13- Aula prática de Violino e Flauta



### **Projeto Descobrir Talentos**

A escolha de uma determinada profissão durante o percurso escolar das crianças, principalmente no ensino primário, tem sido por influência da convivência familiar, raras vezes por conta da comunidade em geral (BOCK, 2006). Por isso, em Angola, devido a carência social, bem como a falta de oportunidades das famílias nas áreas periféricas e não só, tem levado muitos adolescentes a exercer atividades semelhantes à dos seus progenitores para sobreviver. Dentre outras profissões, elencamos as de pedreiro amador, moto-taxista, venda ambulante e catador de lixo. Uma das grandes tarefas da direção do colégio é garantir uma múltipla escolha de profissões aos alunos para além daquelas mais familiares. São identificados os valores cognitivos e habilidades dos alunos, e por conta disso os professores buscam mais informações da família para garantir uma sólida orientação profissional. Por isso, muitos alunos do colégio, no ensino Primário, escolheram e já praticam, nas dramatizações encenadas no âmbito escolar, as profissões que estimam exercer no futuro. Ressalte-se que muitas destas não possuem semelhança com a dos seus pais.

Figura 14 - Aula de demonstração de Profissões de Bombeiros, Policial e Médica.



### **Projeto Família Presente**

Muitos pais e encarregados de educação em Angola, furtam-se de suas responsabilidades na aprendizagem dos educandos, nalgumas vezes, quando são convocados pelas direções de escolas, aparecem em número reduzido, e isto dificulta bastante a concretização do projeto de educação das instituições escolares. Mas, para o Colégio “A Verdade Vos Libertará” tal situação é diferente, uma vez que os pais e encarregados da educação participam de forma direta na educação e ensino das crianças. A direção do colégio tem organizado reuniões ordinárias com os pais e encarregados de educação no início e final de cada Trimestre, e quando necessário, são organizadas reuniões extraordinárias durante o trimestre. Ainda as-sim, cada turma, desde o Pré-Escolar, Ensino Primário e I Ciclo, possui um grupo de whatsapp, criado pelo professor responsável pela classe referida, a fim de promover a interação entre os pais e encarregados de educação dos alunos da referida turma. Nestes grupos são apresentadas as habilidades e dificuldades dos alunos. Ainda assim, foi criado um grupo geral de whatsapp, no qual estão adicionados todos os encarregados de educação, bem como a di-reção do colégio. Todos os encarregados interagem sobre os diversos problemas e ações a desenvolver, e apresentam as sugestões e recomendações que levam a bom porto os destinos do colégio. Desses encontros e interações entre

os pais e a direção do colégio, surtiram os seguintes efeitos: inserção de conteúdos transversais nos currículos que abordam assuntos ligados as consequências negativas do uso de saias muito curtas por parte das meninas, e os benefícios de salvaguardar a nudez no ambiente escolar. Nesta linha de pensamento, em unanimidade, foi acordado que a direção da escola devia implementar um conteúdo ligado à educação ambiental, bem como a proibição do uso de saias curtas pelas meninas, e do consumo de bebidas com alto teor de açúcar para todos os alunos.

Figura 15- Reunião ordinária dos pais e encarregados de educação, I trimestre, 2021



Na explanação do Diretor do colégio “A Verdade Vos Libertará”, acredita-se que é um exemplo de instituição escola comprometida com a Educação Integral dos alunos e eles são um orgulho para as famílias, principalmente para a comunidade. Os seus parceiros confiam sem reservas a matrícula dos seus filhos, até porque muitos alunos são oriundos de famílias em que seus pais são professores e gestores de escolas públicas que preferem matricular seus filhos neste colégio, em detrimento das escolas onde trabalham. Não conhecemos as razões, mas temos a plena certeza de que a flexibilidade curricular que este colégio implementa e trabalha os conteúdos, tornam-se tão significativos que diferenciam de forma visível as suas competências

em relação aos alunos de outras instituições escolares do município da Matala e da região sul de Angola.

## **Conclusão**

O saber, saber fazer e saber ser, constituem parte do comprometimento diário dos profissionais do colégio “A Verdade Vos Libertará”. Contentar-se sempre com o progresso de aprendizagem dos alunos e nunca retroceder, eis o lema da equipe que forma este colégio. Por esta razão, a adesão às matrículas de novos alunos nos últimos 6 anos tem sido surpreendente, o que está a incentivar a ampliação da estrutura física do referido colégio para albergar de forma cômoda os alunos. Aliás, outro aspecto importante a ser ressaltado diz respeito à limitação de alunos por turmas, tendo cada uma no máximo 35 crianças, permitindo um ensino mais personalizado e atencioso por parte do professor, garantindo um salutar aprendizado, o que contrasta com a realidade de outras instituições escolares em que o número de alunos na sala de aula ultrapassa o normal, dificultando o processo de ensino/ aprendizagem.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BATISTA, Cássia Beatriz & ANDRADE, Valéria S. Freire de. Educação Integrada e Espaços de Aprendizagens: Diálogos entre Escola e Projeto Social. Revista Interinstitucional de Psicologia, 3 (1), p. 2-11, 2010.

BOCK, Silvio Duarte. (2006). Orientação Profissional: a abordagem sócio-histórica. Editora Cortez.

GUEBE, António. Educação Escolar e Educação Tradicional: caminhos divergentes e convergentes. Luanda, Mayamba Editora, 2019.

LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO EM ANGOLA Nº 32/ 20 DE 12 DE AGOSTO. Diário da República, órgão oficial da República de Angola, I Série - nº 123. Imprensa Nacional, Luanda.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de & TOSCHI, Mirza Seabra. Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização. 10ª edição, CORTEZ editora, 2012

MOREIRA, A. F. B.; TADEU, T. (org.). Currículo, cultura e sociedade. 12ª edição, Cortez, 2011.

PILETTI, Claudino. Didática Geral. 23ª edição, Editora Ática, 2004

SILVA, V. S. Educação em tempo integral: da teoria à prática nas redes municipais de Ensino de São Luís e São José de Ribamar, Maranhão, Brasil. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Educação e Ciências. Lisboa, Portugal, p. 141, 2006.

VIANNA, Carlos Eduardo Souza. Evolução histórica do conceito de educação e os objetivos constitucionais da educação brasileira. Janus, Lorena, ano 3, nº 4, 2º semestre, 2006.



**Capítulo**      **03**

**A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM  
TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE  
SÃO PAULO: DISCUTINDO O CASO DO  
MUNICÍPIO DE CAMPINAS**

**Felipe Antônio Honorato**

# A EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DE SÃO PAULO: DISCUTINDO O CASO DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS

Felipe Antônio Honorato<sup>1</sup>

## Introdução

O objetivo deste capítulo é fazer uma reflexão sobre a experiência das escolas em tempo integral no estado de São Paulo, através do caso do município de Campinas: é analisada a aplicação de educação em tempo integral na educação básica pública da referida cidade paulista.

Tempo integral não corresponde, necessariamente, à educação integral; entretanto, é possível aproximar esses conceitos por meio da organização curricular e pedagógica das experiências implementadas (Ganzeli et al., 2020). As escolas que aderem à educação integral e/ou em tempo integral precisam ter como meta a garantia dos direitos sociais a todas as crianças e jovens brasileiros para se tornarem acolhedoras e humanistas, com professores e gestores qualificados e respeitados por condições de trabalho dignas (Ganzeli et al., 2020).

O trabalho, feito através de um levantamento em fontes secundárias, possui a seguinte estrutura: primeiramente, são apresentadas as origens das escolas de tempo integral no Brasil e no estado de São Paulo; depois, é tratado o caso específico do município de Campinas, esclarecendo-se as normas locais que regem esse tipo de ensino e abordando o caso de três escolas de tempo integral e dos professores de educação física que atuam nessa modalidade de ensino na cidade.

---

1 Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política, Mestre em Estudos Culturais, e Bacharel em Gestão de Políticas Públicas pela Universidade de São Paulo (USP). É também membro do Grupo de Pesquisas África do Século XX

## Origens das escolas de tempo integral no Brasil

A proposta da ampliação da jornada nas escolas está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/1996, na Portaria Interministerial no 17 de 2007 e no Decreto Presidencial de número 7.083/2010 (Zambelli et al., 2019).

No ano de 2006, foi aprovada a substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Cheroti, 2019). Assim, por meio do decreto de número 6.253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB, é designada a ampliação da jornada escolar, sendo essa definida como educação em tempo integral (Cheroti, 2019). O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pelo decreto 6.094 de abril de 2007, tem por objetivo criar programas e ações para a melhoria da educação básica (Cheroti, 2019).

Em 2007, por meio da Portaria Interministerial de número 17/2007, o governo federal instituiu o Programa Mais Educação (Ganzeli et al., 2020). Fruto do PNE (Cheroti, 2019), seu propósito era criar condições para a ampliação da jornada escolar, prioritariamente, em escolas com baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e localizadas em regiões de vulnerabilidade social (Ganzeli et al., 2020).

O Programa foi um indutor da ampliação da jornada do aluno de ensino fundamental no contraturno escolar em todo o Brasil, e estimulou um debate sobre o significado da educação integral, considerando as limitações da organização da escola pública (Ganzeli et al., 2020) e sua condição de atender os estudantes em sua integralidade e em tempo integral (Messa et al., 2019). Algumas análises sobre esse programa indicam que suas diretrizes são “mercadológicas e gerenciais”, além da política visar “à racionalização dos gastos, à transferência de responsabilidades e à obtenção de melhores resultados” (Ganzeli et al., 2020).

Com a lei número 13.005, em 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), o debate sobre a oferta de educação integral foi revigorado, prevendo em sua

meta 6, para o final da década, “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.” (Ganzeli et al., 2020; Messa et al., 2019).

Em 2016, o Programa Mais Educação foi substituído pelo Programa Novo Mais Educação, direcionado para as escolas de ensino fundamental, com foco no ensino de língua portuguesa e matemática, conforme disposições da portaria número 1.144, de 10 de outubro de 2016 (Ganzeli et al., 2020). O fomento às escolas de tempo integral foi normatizado pela portaria número 1.145, direcionando-se para as escolas de ensino médio (Ganzeli et al., 2020).

As experiências de educação em tempo integral podem ser agrupadas, em linhas gerais, em dois formatos: 1) enfatiza a ampliação do tempo de atividades dos alunos no âmbito da unidade escolar com vivências curriculares diversificadas sendo, portanto, “escola de tempo integral”; 2) busca utilizar o espaço do contraturno escolar com ações, “fruto da articulação com instituições multissetoriais, utilizando espaços e agentes que não os da própria escola, pretendendo propiciar experiências múltiplas e não padronizadas”, se constituindo em “aluno em tempo integral” (Ganzeli et al., 2020). Em levantamento realizado nas capitais Belo Horizonte, São Paulo, Rio de Janeiro e Curitiba, observou-se que em Belo Horizonte e São Paulo destacam-se projetos que oferecem aos alunos conhecimentos em diferentes campos de saberes, e, para tanto, são utilizados diversos espaços da cidade, como clubes, praças, museus, centros culturais, entre outros (Zambelli et al., 2019). O risco das alternativas de ampliação do tempo distantes das instituições escolares, isto é, realizadas em outros espaços, é a fragmentação: ao invés de aumentar a qualidade educacional, pode ser um fator de precarização da educação (Zambelli et al., 2019). Na capital fluminense e em Curitiba, a ampliação do tempo escolar ocorre em prédios especialmente planejados para receber as crianças no segundo turno da jornada (Zambelli et al., 2019).

## **O Projeto Escola de Tempo Integral (ETI) do governo do estado de São Paulo**

O Projeto Escola de Tempo Integral foi instituído em 2006 no estado de São Paulo, por meio da Resolução de número 89, de 9 de dezembro de 2005 (Faveri; Machado, 2014). Com ele, unidades escolares inseridas em regiões de baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) passaram a atender seus alunos em regime de tempo integral, com uma mudança na jornada de cinco para nove horas diárias (Faveri; Machado, 2014).

A elaboração de Diretrizes Curriculares para as Escolas de Tempo Integral (DETI) é uma responsabilidade da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP) (Faveri; Machado, 2014). Nas ETI's, além das disciplinas do currículo regular, oferece-se, também, oficinas voltadas para a orientação de estudos, atividades artísticas e culturais, atividades desportivas, de integração social, e de enriquecimento curricular (Faveri; Machado, 2014). Com uma alteração promovida no projeto inicial em 2008, a matriz curricular e as oficinas são formadas por cinco atividades obrigatórias e três optativas - originalmente eram oito atividades obrigatórias (Cheroti, 2019).

Existem os modelos pedagógico e de gestão escolar específicos do projeto, diferenciando-se do que é praticado na rede estadual como um todo (Cheroti, 2019). Uma das particularidades é que cada aluno deve elaborar um projeto de vida que indicará como a escola irá contribuir para sua concretização - idealmente, a escola busca dar significado à aprendizagem através de um objetivo real que o aluno deseja conquistar (Cheroti, 2019).

De acordo com a SEESP, em 2014 eram 5.300 escolas estaduais em São Paulo, sendo 313 delas unidades de tempo integral (Faveri; Machado, 2014). Entre as 313 unidades de tempo integral, 6 estavam localizadas na cidade de Campinas (Faveri; Machado, 2014).

Assim como no caso do Programa Mais Educação, desenvolvido pelo governo federal, Aparecida Cheroti (2019) identifica no Projeto Escola de Tempo Integral uma concepção e organização voltadas para as necessidades econômicas. Para a pesquisadora, tanto o

critério para escolha das escolas que se tornarão ETI (através do IDH), quanto o modelo de ensino representam a influência das cobranças realizadas por organismos mundiais, como o Banco Mundial, para com a educação:

“A educação básica é vista como capital humano, onde nos países em desenvolvimento, supostamente teria um papel central no processo de superação do atraso. Nesse sentido, o Banco preconiza a prioridade na educação básica como forma de aliviar a pobreza e possibilitar a saída da situação de “vulnerabilidade social” em que se encontra grande parte da população” (Cheroti, 2019, p. 64)

### **A experiência de escolas de tempo integral em Campinas, São Paulo**

O município de Campinas, estado de São Paulo, iniciou, no ano de 2013, um estudo que resultou em projeto-piloto com legislação própria e diretrizes marcadas pela não utilização do Programa Mais Educação (ZAMBELLI et al., 2019).

Em janeiro de 2014, foi instituído na cidade o “Projeto Piloto ‘Escola de Educação Integral (EEI)’”, pelo decreto número 18.242 (GANZELI et al., 2020) publicado no Diário Oficial do Município (DOM), de 10 de março de 2014, por meio da Resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) número 5/2014 (MESSA et al., 2019). O documento apresenta os princípios da educação integral no município e ressalta que a ampliação da jornada, somente, não serve para elevar os índices de aprendizagem, mas que é preciso haver reflexão sobre as diferentes dimensões da educação integral, considerando o sujeito em sua dimensão cognitiva, corpórea e afetiva (Messa et al., 2019). Ele também apresenta a busca por um trabalho que não seja fragmentado e atrela à matriz curricular a composição das 40 horas da jornada docente com horas/aulas semanais de 50 minutos, sendo 25 horas com os estudantes em atividade direta; 4 horas destinadas para a formação coletiva continuada; 2 horas para a formação coletiva docente; 3 horas para a reunião de planejamento entre pares; e 6 horas

para o planejamento em local de livre escolha do professor (MESSA et al., 2019). O projeto estabelece eixos de trabalho, tais como: trabalho e movimento estudantil, leitura, criação e expressão, cultura e ciência, direitos humanos, corpo e movimento, língua e cultura (Messa et al., 2019).

O projeto EEI determinou que alunos de escolas de tempo integral teriam 07 (sete) horas de permanência diária na escola, podendo totalizar o máximo de 45 (quarenta e cinco) horas-aula semanais entre os componentes curriculares da Base Nacional Comum e das Atividades Complementares (Ganzeli et al., 2020). Todos os componentes curriculares passaram a ter a mesma carga didática, de forma a garantir a coerência entre os diversos componentes curriculares e as práticas sociais (Ganzeli et al., 2020), sendo eles: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Educação Física, Artes e Língua Estrangeira (Zambelli et al., 2019). Essas novas exigências demandaram mudanças significativas na organização político-pedagógicas das unidades escolares participantes do projeto piloto (Ganzeli et al., 2020).

O projeto piloto faz referência às “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais” (CNE/CEB no7/2010) e às “Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais: um processo contínuo de reflexão e ação” (2012) da rede municipal de educação de Campinas como norteadoras da organização curricular (Ganzeli et al., 2020). Em 2014, duas unidades escolares campineiras foram transformadas em EEI e, no ano seguinte, 2015, mais três unidades passaram a integrar o projeto piloto (Ganzeli et al., 2020). O processo de mudança de regime regular para integral dessas escolas provocou mobilização, debate e certa resistência por parte de alguns profissionais das unidades e da Secretaria de Educação, pois não houve amplo estudo prévio dos impactos para a necessária adequação estrutural e pedagógica demandadas pela nova proposta (Messa et al., 2019).

## O caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental Raul Pila

Em 2014, a então Escola Municipal de Ensino Fundamental Raul Pila atendia a aproximadamente 610 alunos, do 1o ao 9o ano, organizados em dez turmas no período da manhã e oito no período da tarde, contando com 80 matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno (Ganzeli et al., 2020). Suas instalações compreendiam dez salas de aula, uma biblioteca, uma sala multiuso, um laboratório de informática e duas quadras poliesportivas sem cobertura (Ganzeli et al., 2020). A equipe gestora era composta por uma diretora, duas vice-diretoras, dois orientadores pedagógicos (Ganzeli et al., 2020). O quadro de professores era formado por 33 docentes, contando com 15 funcionários (Ganzeli et al., 2020).

Em 2014 a EMEF Raul Pila foi comunicada pelo Núcleo de Ação Educativa Descentralizada (NAED), órgão da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas, que a partir do próximo ano, 2015, a unidade escolar passaria a atender a educação integral (Ganzeli et al., 2020). Entre as justificativas para a instalação da educação integral, destacava-se: amplo espaço físico, equipe de gestão escolar completa, baixo rendimento pelo Ideb e atendimento a uma população em condições de vulnerabilidade social (Ganzeli et al., 2020). A transformação da unidade escolar em educação integral foi recebida com reserva pela equipe gestora, pois não havia sido feita nenhuma consulta prévia (Ganzeli et al., 2020). Entre os professores e funcionários houve ceticismo, pois eles estavam preocupados com as possíveis dificuldades que as mudanças poderiam gerar (Ganzeli et al., 2020). A comunidade de pais e responsáveis, por sua vez, reagiu com otimismo à transformação da escola em educação integral, considerando positiva a possibilidade de suas filhas e filhos estenderem a permanência na escola, compreendida como ampliação de possibilidades de aprendizagem (Ganzeli et al., 2020).

Em abril de 2014 os dirigentes sugeriram que a equipe de gestão apresentasse uma proposta de adequação do espaço físico com o “mínimo indispensável” para o atendimento da educação integral (Ganzeli et al., 2020). As sugestões de mudanças apresentadas ao Conselho de Escola versavam sobre a necessidade de construção de um novo refeitório com capacidade para 250 pessoas, tornando possível o

atendimento de todos os alunos em apenas dois momentos; construção de cozinha, despensa, banheiro e vestiário para cozinheiras, de forma a garantir a produção de alimentos em condições adequadas de higiene, assim como a construção de mais quatro salas de aulas (Ganzeli et al., 2020).

Os debates foram pautados pela necessidade de atendimento condizente com o previsto na Constituição, no qual o espaço físico deveria garantir o atendimento humanizado e humanizador das pessoas (Ganzeli et al., 2020). Após a aprovação da proposta pelo Conselho de Escola, esta foi encaminhada para análise dos órgãos centrais (Ganzeli et al., 2020). Em maio de 2014 a proposta de construção foi aprovada, sendo autorizado o uso de recursos destinados à unidade escolar para a realização das obras, agilizando o processo de construção; as modificações foram iniciadas em agosto (Ganzeli et al., 2020). Nos meses seguintes, foram feitas adaptações no espaço escolar com a verba do Programa Conta Escola: o antigo refeitório tornou-se uma biblioteca, a antiga cozinha tornou-se sala de Arte, a antiga biblioteca e o almoxarifado tornaram-se salas de aula (Ganzeli et al., 2020).

Com as alterações no espaço físico, a unidade escolar passou a contar com 17 salas de aula para as 18 turmas (Ganzeli et al., 2020). Uma nova dinâmica de utilização do espaço escolar foi elaborada, sendo estabelecida uma sala de referência para cada turma dos Ciclos I e II (do 1o ao 5o ano) e sala ambiente para as disciplinas dos Ciclos III e IV (do 6o ao 9o ano), com a utilização das quadras pela disciplina de Educação Física (Ganzeli et al., 2020). O sistema de mudança de salas promoveu a circulação dos alunos e novas formas de apropriação do espaço coletivo neste ambiente (Ganzeli et al., 2020).

No ano de 2015, quando a unidade escolar passou a funcionar como Educação Integral, estavam matriculados 580 alunos, com um quadro de 52 professores e 23 funcionários. Houve renovação do quadro de professores, com a mudança de 50% dos docentes (Ganzeli et al., 2020). A jornada de trabalho destes foi alterada: até então compreendia três possibilidades de composição - 15/20, 24/32, 30/40, sendo que o primeiro número representa a quantidade de horas/aulas destinadas a atividades com os alunos e as demais divididas em atividades de atendimento escolar e planejamento pedagógico; nas escolas de educação integral foi criada a jornada 24/40

(Ganzeli et al., 2020). Organizar o trabalho pedagógico nesse novo formato, considerando os tempos/espacos estendidos das atividades pedagógicas, demandou um processo de estudo e negociações entre a supervisão escolar, a equipe de gestão, os professores, funcionários, alunos e pais/responsáveis dos alunos (Ganzeli et al., 2020). Também houve mudança na equipe gestora: dois dos orientadores pedagógicos (OPs) saíram, pois demonstraram descrença em relação à forma de organização da EEI (Ganzeli et al., 2020).

### **O caso da EEI Professor Zeferino Vaz – CAIC**

A Escola de Tempo Integral da escola Professor Zeferino Vaz atende do 1o ao 9o ano do Ensino Fundamental em período integral, além de oferecer, no período noturno, a modalidade Educação de Jovens e Adultos, e sala de recursos destinados à educação especial nos períodos da manhã e tarde (Cheroti, 2019). A unidade educacional possui estrutura física que se adequa às necessidades de uma escola de tempo integral, contando com salas de aula em número e tamanho propícios (Cheroti, 2019).

No primeiro ano de execução do projeto piloto, 2014, a matriz curricular da escola procurou manter equivalência entre as cargas horárias das disciplinas dos anos finais do Ensino Fundamental, sendo cinco aulas semanais para cada uma delas, exceto Língua Estrangeira Moderna, que possuía quatro aulas, e Língua Portuguesa, que possuía seis (Cheroti, 2019). Nos Anos Iniciais, havia uma disparidade maior entre os componentes curriculares: Língua Portuguesa e Matemática têm nove e sete aulas, respectivamente, frente a cinco de Educação Física e Arte, quatro de Ciências e História, e três de Geografia e Língua Estrangeira Moderna (Cheroti, 2019).

Em 2016, ao final do seu tempo como projeto piloto da rede, a EEI Professor Zeferino Vaz elegeu o Eixo “Linguagens e Conexões” como elemento geral e amplo de trabalho para todos os componentes curriculares de todos os ciclos de aprendizagem, tanto dos Anos Iniciais quanto dos Anos Finais do Ensino Fundamental (Cheroti, 2019).

Na matriz curricular de 2018, ocorre um aumento das horas semanais nos anos iniciais do Ensino Fundamental de 43 para

46 horas-aula (Cheroti, 2019). O primeiro ano ficou com cinco aulas de Língua Portuguesa, cinco de Matemática, cinco de Ciências e Arte, cinco de História, Geografia, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna, além de uma de Ensino Religioso; a alteração em relação é consequência da busca por uma equiparação horária e de conteúdos entre as disciplinas (Cheroti, 2019). Nos anos finais do ensino fundamental, manteve-se a carga de 49 horas-aula por semana (Cheroti, 2019).

Analisando o processo de conformação da matriz curricular da escola após sua transformação em EEI, Cheroti (2019) concluiu que não houve grandes mudanças na organização e oferta de disciplinas e sua integração com projetos interdisciplinares quando se olha as matrizes de 2014 e 2018. Para a pesquisadora, apesar do aparente equilíbrio na carga horária, há uma evidente diferenciação entre os conhecimentos advindos da base curricular comum e os provenientes dos projetos (Cheroti, 2019).

### **O caso da Escola Municipal de Educação Integral Dr. João Alves dos Santos**

Em 2015, a Escola Municipal de Educação Integral (EEI) Dr. João Alves dos Santos passou a atender os estudantes do ensino fundamental I e II em tempo integral (MESSA et al., 2019). A então Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Dr. João Alves dos Santos, que tinha períodos regulares nos turnos da manhã, tarde e noite (Educação de Jovens e Adultos – EJA), passou a funcionar das 7h50 às 15h20, atendendo aos estudantes do 1o ao 9o ano e mantendo a EJA no período noturno (Messa et al., 2019). Ao currículo foi incluído as disciplinas de Ética e Cidadania e Literatura, estendendo as aulas da matriz curricular de seis para nove, formalizando, assim, o período integral, porém sem mudanças metodológicas significativas nas aulas dos estudantes (Messa et al., 2019).

Na escola, foram criadas algumas iniciativas visando tornar a educação em tempo integral numa educação integral em tempo integral. Implementou-se a “equipe de ajuda” entre os(as) jovens do 6o ao 9o ano (Messa et al., 2019). Nessa proposta, as turmas escolhem, por meio de uma eleição em cada ano escolar, os(as) discentes que farão

parte dessa equipe, tendo como critério a confiabilidade e a confiança que essa pessoa desperta entre as demais (Messa et al., 2019). O grupo de estudantes eleitos (estudantes escolhidos por cada turma por meio de voto) compõe a equipe de ajuda, e imersos nas relações sociais e emocionais que envolvem ser estudante em nossa escola, agem auxiliando aqueles(as) estudantes que possuem dificuldades ou que estão enfrentando algum momento difícil no cotidiano escolar, com relação à convivência entre colegas no contexto (Messa et al., 2019). As equipes de ajuda se reúnem semanalmente e são acompanhadas por professores(as), que podem auxiliar em questões mais complexas (Messa et al., 2019).

A “equipe de ajuda” se encontra em processo de construção com discentes desde o ano de 2017, e busca agir no plano das relações pessoais entre eles(as) (Messa et al., 2019).

Outra proposta é a Comissão Própria de Avaliação (CPA). A CPA é composta de todos os segmentos que se reúnem mensalmente com o objetivo de avaliá-la continuamente (Messa et al., 2019). Ela conta com a participação dos alunos e das alunas representantes de salas (eleitos no início de cada ano letivo), representantes docentes, da direção e mãe de alunos(as). O segmento de funcionários não tem efetivamente participado das reuniões — fator que dificulta essa participação é a terceirização desses serviços (Messa et al., 2019). As discussões que ocorrem na CPA têm como referência as demandas trazidas pelos representantes de salas, as quais são levantadas em assembleias de classe. Após a organização dessas reivindicações na CPA, é realizada uma Assembleia Geral de Estudantes, tendo como pauta as demandas estudantis (Messa et al., 2019). Com relação ao segmento estudantil, a sequência dos acontecimentos fica assim organizada: Assembleias de Classes — reunião CPA — Assembleia Geral dos Estudantes (Messa et al., 2019).

Por meio da CPA, a participação estudantil no cotidiano da unidade, suas necessidades e vontades têm um canal de diálogo estabelecido, de escuta e possibilidade de construção coletiva do contexto escolar (Messa et al., 2019).

Mais uma iniciativa tomada no âmbito de construção coletiva do contexto escolar, considerando discentes, é o Grêmio Estudantil, que desde o ano de 2017, com a criação da Comissão Pró-Grêmio,

esteve em processo de construção e que culminou com a sua eleição em maio de 2018 (Messa et al., 2019). A comissão pró-grêmio elaborou o Estatuto Geral do Grêmio Estudantil e o apresentou em Assembleia Geral dos Estudantes, que o aprovaram e elegeram uma Comissão Eleitoral, composta de estudantes (Messa et al., 2019). A comissão organizou o processo eleitoral, tal como já estava descrito no estatuto, estabelecendo cronograma para a inscrição das chapas, período de divulgação das ideias e propostas, eleição, apuração dos votos e posse da chapa eleita. Todo o processo, desde a implementação da comissão pró-grêmio até a posse da chapa eleita, foi acompanhado por docentes que auxiliaram na compreensão dos processos democráticos e de organização postos em ação na eleição (Messa et al., 2019).

Os alunos são também os responsáveis pelo projeto de monitoria. Implementado a partir da demanda estudantil por oficinas e brincadeiras diversificadas no período de tempo livre após o almoço, ele ocorre da seguinte forma: os alunos e alunas interessados em desenvolver alguma oficina procuraram professores(as) para orientar e ajudar a organizá-la (Messa et al., 2019). Assim, algumas práticas se iniciaram nesses momentos, tais como as esportivas, e encontram-se sob a responsabilidade de discentes, com supervisão docente: basquetebol, vôlei três cortes, artilheirinho e futsal (Messa et al., 2019).

Para finalizar a descrição da experiência da EEI Dr. João Alves dos Santos, destaca-se a realização de práticas de pesquisa pelos alunos. No ano de 2017, por exemplo, alunos do 9º ano pesquisaram sobre o “Racismo velado e desvelado” na escola, investigando a autodeclaração discente sobre a cor da pele (Messa et al., 2019). Essa pesquisa foi realizada no horário livre do almoço, somente com quem se dispôs a participar, na pracinha da escola (Messa et al., 2019). Apenas 0,5% dos discentes se declararam negros, e foi observado um racismo desvelado, por meio de xingamentos, ofensas e brincadeiras preconceituosas que permearam o processo de autodeclaração na escola (Messa et al., 2019). Diante desses dados, apontou-se para a necessidade de ações afirmativas e formativas, integradas ao cotidiano de ensino, que visibilizem a história dos negros e das negras no Brasil e os aspectos da cultura afro-brasileira no currículo escolar (Messa et al., 2019).

## Professores de educação física de EEI's

Em pesquisa qualitativa realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 11 professores de Educação Física que atuavam em duas escolas da Escola de Tempo Integral no município de Campinas, Zambelli et al. (2019) identificaram que, dentre os itens analisados (jornada de trabalho, estrutura, matriz curricular, planejamento e interdisciplinaridade) havia uma ambiguidade entre dificuldades e avanços no processo de implementação da educação em tempo integral. A jornada de trabalho dificultou aos professores terem uma rotina mais proveitosa em relação ao aproveitamento de seus tempos, visto que os horários são distribuídos de acordo com a organização escolar, e não conforme a disponibilidade e interesse do professor. Com isso, muitas vezes ela é composta por horários “picados”, formando o que é chamado de “janela”. Houve queixas, também, em relação aos espaços disponibilizados, pois eles não são suficientes para atender uma escola de tempo integral, devido ao grande número de alunos. Por outro lado, os materiais foram suficientes, bem como o aumento das aulas trouxe uma valorização da área (Zambelli et al., 2019).

No que diz respeito à interdisciplinaridade, os pesquisadores concluem que, apesar de identificarem esforços no sentido da sua compreensão, existem poucos avanços concretos (Zambelli et al., 2019). Em consonância com o trazido anteriormente de que o “Projeto Piloto ‘Escola de Educação Integral (EEI)’” não contou com amplo estudo prévio dos impactos para a necessária adequação estrutural e pedagógica demandadas pela nova proposta Messa et al., (2019) e Zambelli et al. (2019, p. 11) afirmam que:

“[...] chegamos à conclusão, talvez um tanto óbvia, de que, para que legislações que afetam a realidade da educação sejam implementadas, são necessários subsídios, análises cuidadosas, investimentos das mais diversas ordens (materiais, humanos, entre outros), para evitar que, no cumprimento das leis, sejam executadas ações mal planejadas que prejudiquem a qualidade da nossa já frágil, educação pública”

## Considerações finais

É possível identificar que o “Projeto Piloto ‘Escola de Educação Integral (EEI)’” foi instituído pela Prefeitura Municipal de Campinas sem ampla discussão com a comunidade tanto de pais e alunos, quanto de professores e demais trabalhadores da educação. A implantação da educação em tempo integral no município, no entanto, envolveu um intenso processo de diálogo e negociações entre as equipes gestoras, profissionais, pais e alunos de cada uma das escolas, para que necessidades, anseios e os recursos humanos e materiais fossem equacionados.

Os materiais acadêmicos consultados para a elaboração deste capítulo mostram que as EEI's campineiras foram exitosas em alguns pontos, mas precisam aperfeiçoar outros - citando o exemplo dos professores de educação física, ao mesmo tempo que eles sentiram terem sido valorizados, precisam lidar com carga-horárias cheias de períodos vagos e com a contingência de espaço trazida pela educação integral. Há um consenso entre os autores citados de que a educação em tempo integral em Campinas precisa continuar se ajustando para que se torne também uma educação integral.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHEROTI, Aparecida do Carmo Fernandes. Um estudo de concepções e experiências de escolas de tempo integral nos municípios de Campinas e Jundiá. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11861> >. Acesso em: 28 maio 2024.

FAVERI, Regina Carvalho Calvo de; MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho. O que dizem os professores das oficinas curriculares de escolas estaduais de tempo integral de Campinas. *Educação Em Foco*, v. 17, n. 24, p. 199–228, 2014. Disponível em: < <https://doi.org/10.24934/eef.v17i24.240> >. Acesso em: 28 maio 2024.

GANZELI, Pedro et al. Desafios da gestão escolar na construção da educação integral. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 36, n. 2, p. 521-538, 2020. Disponível em: < [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2447-41932020000200521&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932020000200521&lng=pt&nrm=iso) >. Acesso em: 28 maio 2024.

MESSA, Elaine Cristina Panini et al. Escola de tempo integral versus

formação humana integral: experiências de uma escola do município de Campinas, São Paulo. *Cadernos CEDES*, v. 39, n. 108, p. 193–208, 2019. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019219113> >. Acesso em: 28 maio 2024.

ZAMBELLI, Ricardo Manuel et al. A perspectiva de professores de Educação Física sobre a Escola de Tempo Integral. *Pensar a Prática*, v. 22, p. 01-13, 2019. Disponível em: < <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/55114> >. Acesso em: 28 maio 2024.



# Capítulo 04

**APRENDENDO COM A DESCONSTRUÇÃO:  
UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS PARA O  
ENTENDIMENTO SOBRE O CONTINENTE  
AFRICANO NUMA PROPOSTA DE  
EDUCAÇÃO INTEGRAL**

**Ivaldo Marciano de França Lima**

# **APRENDENDO COM A DESCONSTRUÇÃO: UMA PROPOSTA DE CONTEÚDOS PARA O ENTENDIMENTO SOBRE O CONTINENTE AFRICANO NUMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Ivaldo Marciano de França Lima<sup>1</sup>

Este capítulo objetiva discutir algumas propostas de como a educação integral poderá constituir-se em meio para que os estudantes possam apreender outras visões e conteúdos sobre os povos do continente africano, e de como este é dotado de práticas, costumes e visões pautadas em dimensões plurais. Pretende-se, com estas linhas, iniciar um diálogo para que juntos possamos avançar na compreensão dos eventos e fenômenos, no sentido de oportunizar aos jovens da educação básica a compreensão de que em África existem povos que se reconhecem por vários modos e formas, e que há imensa desinformação em nossa sociedade sobre este continente que é, ao mesmo tempo, reivindicado como sendo terra dos “nossos ancestrais”, e representado de modos diferentes das formas que ele possui.

Estas linhas não devem ser pensadas como uma visão reducionista dos significados da Educação Integral, uma vez que esta não se limita apenas na permanência do estudante em período maior do que o anteriormente previsto. Por educação integral entendemos que seja a construção de uma visão que pautar a educação como algo que garanta o desenvolvimento do indivíduo, no que tange aos aspectos emocional, intelectual, físico, social e cultural, oportunizando ao mesmo a apreensão de uma perspectiva em que ele, o sujeito, se reconheça como ser partícipe de uma sociedade plural e ao mesmo tempo coletiva (Moll, 2012; 2013). Ora, a educação integral deve então indicar ao indivíduo possibilidades de apreensão de conteúdos que lhe agreguem valores plenos, muito maiores do que saberes aderentes ao

---

<sup>1</sup> Prof. Adjunto da UNEB DEDC II (Alagoinhas), membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África (UNEB DEDC XV/Valença) e do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento (UNEB/UFBA/IFBA). Líder do Grupo de Pesquisa África do Século XX – História da África Contemporânea, e editor das revistas Cadernos de África Contemporânea e África(s).

ensino convencional. No entanto, estes, qual seja, história, geografia, língua portuguesa, matemática, ciências, dentre outros, não podem ser jogados fora ou negligenciados, mas integrados à uma perspectiva que contemple outras esferas formativas do ser.

Logo, este texto objetiva propor um conjunto de conteúdos alusivos ao ensino sobre África, e de como este continente pode ser compreendido por sujeitos nascidos em outros espaços, mas que em algum momento estabeleceram discursos de pertencimento ou de alguma identificação com o continente africano. Não se trata, contudo, de privilegiar e direcionar os conteúdos alusivos ao continente africano para as pessoas que declaram (ou declararam) ter aderência com o mesmo, mas de iniciar com estes um diálogo sobre os modos e formas de como a África foi construída/representada na sociedade brasileira, e de como estas informações, em sua maioria construídas sob balizas destituídas de pesquisas, não ajudam no entendimento de como as práticas e os costumes são postos em funcionamento pelos homens e mulheres que vivem do outro lado do oceano Atlântico.

É fundamental compreender a educação integral no sentido pleno, e isto passa também pela formação de sujeitos cômnicos, dotados de saberes que lhes permitam entender o outro como alguém digno, e protagonista de sua história. Por isso mesmo, indicar estereótipos e deformações presentes no senso comum serão importantes, como forma de construir conteúdo a partir da desconstrução de tais saberes. E esta desconstrução perpassa também pela compreensão dos modos e formas como as estereótipos são forjadas, construídas e a que interesses servem. Neste sentido, os juízos de valores em nada contribuem neste processo.

### **África no senso comum: o confronto entre o paraíso, o inferno e a terra ancestral**

Entre os anos 2008 a 2014 tive a oportunidade de entrevistar vários militantes de movimentos sociais negros, e de grupos culturais diversos, distribuídos nos estados do Maranhão, Pernambuco, Alagoas e Bahia. Parte destas entrevistas foram reunidas em livro, e este serve como meio para que outros estudiosos possam tomar estas memórias para subsidiar novos estudos (Lima; Guillen, 2021). A quase totalidade

destas entrevistas encontram-se depositadas no Laboratório de História Oral e da Imagem, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Além de militantes de movimentos sociais e/ou integrantes de movimentos culturais, estas pessoas que entrevistamos construíram e/ou difundiram representações sobre o continente africano em suas atuações. Algumas destas representações trouxeram consigo as estereotípias que constituem os frutos das leituras incompletas que se fazem no cotidiano. Óbvio que as representações não constituem algo completo, dotado de perfeição, pois são enunciadas sob o escopo de sujeitos que interpretam e descrevem a partir dos seus valores, ideias, pontos de vista e modos de ser<sup>2</sup>. E a análise destas representações, e dos discursos que são enunciados por estes sujeitos, não podem estar balizados pelo juízo de valor.

Alguns destes entrevistados, por sinal, já não mais estão vivos, defenderam seus projetos e em certo modo, acreditavam que estavam construindo ideias pelo bem “da raça negra” e do continente africano, posto que este foi colocado, por este discurso, como o lugar de origem daqueles que possuem um tom de pele com maior teor de melanina. Numa perspectiva biológica, tal compreensão é incorreta, mas para isso será importante que o leitor e a leitora consultem livros especializados sobre genética, para conferir que a cor da pele é apenas um detalhe dentre os vários elementos que constituem o corpo humano. A cor da pele, como elemento que define o indivíduo, é parte da ideia de raça, conceito inventado sob os auspícios do iluminismo, ao longo da segunda metade do século XVIII, e que se consolidou como recurso conceitual para a “ciência” no século XIX (Comas et al, 1970; Barbujani, 2007; Banton, 2015).

Ainda sobre os discursos destes homens e mulheres, presentes nas entrevistas concedidas ao longo dos anos 2008 a 2014, é importante ressaltar que estes foram forjados em situações múltiplas, e se constituem de mecanismos diversos, engendrados sob interesses,

---

2 Por Representação, entende-se a descrição ou leitura de algo feito pelo indivíduo a partir de seus valores e ideias. Uma representação de algo ou alguma coisa pode ser compreendida também como a tentativa de entendimento de um dado fenômeno a partir do sujeito que se encontra imerso em valores, ideias e pontos de vista. A representação não pode ser definida como uma verdade ou mentira, posto que seja a tentativa de (re) apresentar algo a partir dos significados que o indivíduo dispõe. Sobre Representação, ver: Schopenhauer, 2020.

pontos de vista, informações e/ou constatações de pessoas que queriam, de alguma forma, responder a alguma questão colocada. Imaginemos sujeitos em seu cotidiano, que se organizam ou para defender a igualdade entre as pessoas com cores e tons de pele diversas, ou para afirmar que determinada religião é tão válida e justa como qualquer outra... São em situações como esta que estes militantes conceberam (ou aderiram) representações indicando que o “continente africano era habitado por negros”, e que “estes eram praticantes do candomblé”, e que se a África contemporânea é palco de guerras ou de situações calamitosas, isto se deve aos “europeus e/ou brancos” que “invadiram seus espaços e os escravizaram”, em um primeiro momento, e os derrotaram novamente, em um segundo momento, impondo fronteiras inviáveis para os países então existentes em África. Estas fronteiras, no dizer de muitos destes militantes, reuniram em um mesmo território “povos rivais, inimigos seculares”, uma vez que na Conferência de Berlim os conquistadores traçaram linhas imaginárias, que não levaram em conta os territórios culturais então existentes. Sobre tal questão, diga-se de passagem, há controvérsias, dos quais o trabalho que melhor as define pode ser visto em Döpcke (1999).

A estes discursos temos também a compreensão de que “a África foi dominada por cinco séculos pelos brancos europeus”, e que “a escravidão foi levada para o continente africano pelos invasores”, pois não existia “a escravidão em África tal qual a que se praticava na Europa”. Óbvio que tais discursos demonstram uma clara construção mítica de que se há o preconceito para os tons de pele mais escuros em nosso país, isto se deve ao passado escravista, e este, por sua vez, não poderia nunca ter sido obra de pessoas nascidas em África, pois “jamais irmãos iriam escravizar irmãos”. Longe destes discursos constituírem fatos, dotados de exequibilidade, eles demonstram os modos como a política interfere na compreensão da história, gerando versões que não necessariamente possuem compromisso com a pesquisa e o que se verifica nas documentações existentes sobre os contatos entre pessoas do que hoje nomeamos por continente europeu e África. Contudo, ainda que se possa advertir o leitor de que estas versões não possuem aderência com a história, isto não nos permite afirmar que constituem simples mentiras, produzidas sob o afã de desinformar as pessoas. Estes discursos são, sobretudo, tentativas de produção de uma história

que permitisse a estes militantes levar a frente um projeto de sociedade em que acreditavam.

E por tal razão construíram versões para explicar prováveis deficiências em suas visões de mundo, indicando que se seus antepassados (os africanos) foram objeto da escravidão, estes resistiram o quanto puderam e mesmo em situação de cativo, moveram óbices diversos sob a forma dos quilombos, ou dos suicídios em massa. Estas versões sobre uma África mítica, que estabelece estranhamentos para aqueles que nasceram em terras situadas do outro lado do Atlântico, fazem sentido para os que se reivindicam descendentes do continente africano em solo brasileiro.

### **A lei 10639 e o contexto dos estudos sobre África**

Devemos também imaginar as dificuldades destes homens e mulheres acima citados, em apresentarem versões positivas de um continente pouco conhecido em nosso país, destituído de pesquisas no campo da história, principalmente ao longo do século XX, e que no máximo indicavam-nos como advindos de um “lugar atrasado”, selvagem e que ainda hoje é palco de guerras, catástrofes, fome, miséria e toda a sorte de infortúnios. Ora, é lugar comum na contemporaneidade afirmar que se hoje o Brasil possui significativa fortuna crítica sobre vários temas alusivos ao continente africano, isto não se constituía em algo efetivo ao longo do século XX. A lei 10639/2003 pode ser entendida como o ponto de virada para que, de alguma forma, a sociedade brasileira pudesse dispor de livros diversos, disponíveis para a venda nas prateleiras das livrarias, ao mesmo tempo em que se constituíram pesquisas indicando distorções nas formas como os homens e mulheres oriundos do continente africano eram retratados nos livros didáticos, ou em materiais análogos que circulavam nos recônditos das salas de aula da educação básica ou mesmo das universidades. Esta lei propiciou significativo aumento no número de pesquisadores sobre História da África ou Estudos Africanos no país, uma vez que forçou a abertura de vagas para docentes e pesquisadores nas universidades. A lei também propiciou o interesse do público em compulsar e consumir obras que discorressem sobre a África, e com isto muitos trabalhos alusivos ao continente africano foram publicados

por editoras brasileiras nas diversas áreas do saber, a exemplo da Literatura, Educação, História, Geografia, dentre outras. O mais significativo deste contexto alusivo ao mercado editorial diz respeito à republicação dos oito volumes da coleção História Geral da África em 2010. Esta coleção havia sido publicada em parte, pela primeira vez em 1982 (apenas cinco volumes).

Márcia Guerra (2012) indica, em belíssimo trabalho de pesquisa, que o ano de 2003 constitui o marco em que a pequena quantidade de livros sobre o continente africano irá, em pouco tempo, ser substituída por grande leva de obras diversas, dispostas nas mais variadas áreas do conhecimento. Sob o advento da lei 10639, as universidades passaram a criar componentes curriculares que contemplavam conteúdos sobre a História da África ou os Estudos Africanos, e com estes, significativa quantidade de trabalhos vieram à tona, alguns dos quais produzidos por brasileiros que começavam a iniciar suas pesquisas sobre os mais variados temas alusivos ao continente africano. E se antes a África que “aparecia” nas universidades era ou aquela que “fornecia” mão de obra escrava para as Américas, ou a que era confundida com práticas e costumes tidos como “heranças trazidas para o Brasil”, agora temos obras literárias de vários países, tratados filosóficos, discussões sobre história, dentre outros.

Não pense o leitor, no entanto, que antes de 2003 inexistiram pesquisas sobre a história da África ou Estudos Africanos em nosso país. Os trabalhos de José Maria Nunes Pereira (1978; 1991), e Waldemir Zamparoni (1995; 2007), dentre outros, indicam que havia uma preocupação sobre África no âmbito das pesquisas no campo acadêmico, o que se traduz na existência do Centro de Estudos Africanos da USP, decorrente da atuação de Fernando Mourão, como também no Centro de Estudos Afro Orientais (CEAO) da UFBA, e do Centro de Estudos Afro Asiáticos (CEAA) da Universidade Cândido Mendes, no Estado do Rio de Janeiro. Fernando Mourão, diga-se de passagem, foi um dos mais importantes nomes deste período anterior a lei 10639/2003, e sob seu protagonismo houve a fundação do CEA, acima indicado, como também a criação de uma revista específica para publicar e difundir apenas artigos que tivessem o continente africano como tema e questão. Vale a pena indicar, neste sentido, o trabalho de Schlickmann (2020) como importante sistematização recente

sobre as experiências e construções existentes no campo acadêmico, ressaltando que estes, ainda que em pouca quantidade, existiam e produziam pesquisas.

Como afirmamos em outros trabalhos, a lei 10639/2003 constituiu-se em excelente mecanismo para reforçar e impulsionar o que era feito nos três centros acima citados, resultando hoje em dois grandes campos de pesquisas relativamente consolidados (ou em vias de se consolidar), a saber, Estudos Africanos e História da África. Rodrigo Rezende (2022), em trabalho que reflete sobre o campo de historiadores que se debruçam sobre África na contemporaneidade, mostra o quanto havia de maturidade entre aqueles que estiveram presentes na reunião de fundação do GT nacional de História da África, no já distante ano de 2011 (entre os dias 17 a 22 de julho), na ocasião da realização do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História), nas dependências da Universidade de São Paulo (USP).

Já nesta reunião, a maior parte dos presentes decidiu por estabelecer a separação entre os estudos sobre questões referentes a cor de pele e as práticas ditas “afro-brasileiras”, com as pesquisas sobre História da África. Por muito tempo, os estudos sobre raça, assim como das religiões e manifestações culturais atribuídas aos negros brasileiros, foram reivindicados como sendo parte da história da África ou dos Estudos Africanos. Esta questão, como veremos mais à frente, dispõe de liames com o contexto da invenção de África operado no século XIX, que estabeleceu uma naturalização do continente africano como “lugar de origem dos negros”. A maturidade do campo, e o estabelecimento das fronteiras entre África e Brasil ganhava substância no episódio da fundação do GT Nacional, e fortalecia, de certa forma, a compreensão de que o continente africano deveria ser objeto de pesquisas que o tivessem como centralidade.

Muitos dos presentes, pesquisadores que se reivindicavam também como participantes dos movimentos sociais negros, dentre outros, registraram seus protestos e indicações dos mistos que envolviam aquelas discussões: afirmações advindas do fazer político, crenças cristalizadas ao longo dos anos, reforçadas pelas repetições feitas por sujeitos tidos como referências que atribuem ao discurso legitimidade por conta de seu capital cultural e político (Bourdieu, 2007), ou

representações decorrentes de leituras parciais sobre as relações entre os contextos existentes em África e no Brasil. No entanto, há que se considerar o fato de que com passar dos anos os estudos sobre cor de pele, reivindicados pela categoria de “raça” e os que aludem às práticas culturais e religiosas foram, gradativamente, afastados da história da África e dos Estudos Africanos.

### **A invenção da África: entendendo as versões do continente africano que circulam no senso comum**

Ao longo das linhas aqui tecidas, certamente o leitor e a leitora devem estar se perguntando, com certo estranhamento, se há algum problema no fato de os homens e mulheres com tons de pele não brancos, nascidos no Brasil, reivindicarem pertencimento ou algum tipo de ancestralidade em relação ao continente africano. A dúvida será aumentada se o amigo leitor ou a amiga leitora acreditar que há liames entre a cor da pele e o local de origem dos seus ancestrais. Mais uma vez citando Barbujani (2007), a cor da pele dos nossos corpos envolve um complexo e intricado processo em que não necessariamente existe relação com uma suposta ligação entre “negros” e “África”, ou de “brancos” com “Europa”. Tal crença, sobretudo, foi fortemente abalada após a divulgação dos primeiros resultados do Projeto Genoma, e que tiveram continuidade no contexto de tradução dos enigmas que residem na relação entre DNA, alelos e genética. Uma coisa é certa: alguém de cor de pele negra, assim como aquele que tem a cor de pele branca, poderá ter ancestrais oriundos de vários espaços. A identidade, por seu turno, não responde aos desígnios da biologia, e esta, por sua vez, não obedece aos contextos da cultura. As identidades dos homens e mulheres seguem tramas e contextos que fogem aos aspectos alusivos à genética (Silva et al, 2000; Hall, 2014). Em outras palavras, as identidades constituem constructos operados no campo da cultura, e não obedecem, necessariamente, aos ditames da biologia ou da natureza, o que não significa dizer que não possa estar articulada a esta. Mas ainda assim fica a pergunta: o que explica esta naturalização tão forte no senso comum entre “negros” e “África”? Isto sempre foi assim?

Conforme Appiah (2007), a relação entre negros e África é historicamente construída, e o contexto da invenção desta relação pode ser percebida, sob a perspectiva da genealogia (Foucault, 1984), na segunda metade do século XIX no advento do pan-africanismo. Conforme Appiah, a estranheza com que os homens e mulheres da então Libéria receberam os discursos de Alexander Crummel, que se reconhecia com legitimidade para “falar em nome da África”, poderia ser replicado em outras partes do mundo, posto que ainda não existia a “naturalização” que tal associação ganhou na contemporaneidade. Crummel, por dispor da crença de que a África era a pátria dos negros, corroborou com a ideia de que poderia falar em nome dela. Esta crença de que os negros eram originários da África, esteve presente no projeto político do pan-africanismo que se engendrou no século XIX, e a ele se pode indicar os primórdios desta associação, ainda que sob os contornos de uma genealogia. Ideias não surgem em linha reta, mas se constroem sob tramas complexas, em tessituras dispostas de circunstâncias e contextos múltiplos.

O século XIX consolidou a crença no conceito de raça, e fez com que as pessoas acreditassem que o seu tipo físico, incluindo a cor da sua pele, possuía influência nos seus modos de ver, ser, pensar e sentir, e é neste contexto em que se constroem as associações entre África e negros, assim como da Europa com os brancos. Aqui temos, conforme Appiah (2007), a invenção da África na acepção da raça, algo que será um incremento para outra perspectiva de criação e invento, tomado por Mudimbe (2013b). África, para este, é fruto de um processo que se instala após o século XV, quando os portugueses iniciam as navegações com vistas à procura de comércio em outras partes do mundo, e é no contexto da circunavegação do continente africano, na busca de um caminho para as Índias, que se lançam as bases para o delineamento deste espaço na contemporaneidade. A África a que nos referimos, portanto, é fruto de um processo em que práticas, discursos e representações irão definir todo um espaço, atribuindo sentidos que até então ele não possuía. Este processo de invenção da África, tão bem discutido por Mudimbe (2013b), é também objeto de reflexões por parte de Ki-Zerbo (2002), quando este discorreu sobre a metáfora conceitual que criou, a roedura, para se contrapor à ideia de que houve

uma “partilha da África”<sup>3</sup>.

Para Ki-Zerbo, o processo de invenção da África, compreendido entre os séculos XV e XIX, podem ser pensados sob a metáfora da roedura, indicando o que de fato ocorreu em relação a presença dos europeus no continente africano (Ki-Zerbo, 2002; 2009; Hernandez, 2005). Diferente dos discursos enunciados ainda hoje por setores dos movimentos sociais negros brasileiros, acrescidos de afirmações advindas de docentes e pesquisadores pouco afeitos ao trabalho de pesquisa, o continente africano não viveu sob domínio de estrangeiros ao longo de cinco séculos, e uma simples pesquisa nos mapas mundi dos anos 1870 e 1880 serão suficientes para indicar que ao menos oitenta por cento dos territórios existentes no continente africano eram governados por homens e mulheres nascidos em África (Boahen, 2010).

A presença dos europeus ocorre sob a instalação de feitorias, ao longo da costa atlântica, e foram objeto de consentimento e autorização por parte dos soberanos dos países então existentes em África. Atribuir condição de conquista aos europeus neste contexto, é esquecer das tecnologias bélicas então existentes no século XV. Imaginemos, amigo leitor e estimada leitora, exércitos armados com arcabuzes, carregados pela boca, contra poderosos batalhões de arqueiros e soldados em maior número, que conheciam os territórios em que viviam e atuavam. A metáfora conceitual de Ki-Zerbo, neste sentido, indica que os europeus foram, pouco a pouco, “roendo o continente” ao longo dos cinco séculos, o que nos permite compreender os anos 1880 como o ápice da roedura, e não o início de um tempo histórico. Neste contexto de criação desta metáfora conceitual, Ki-Zerbo revela suas influências braudelianas, que certamente recebeu quando da sua condição de orientando do criador do conceito da longa duração (Braudel, 1983; 1984; 1992).

Ora, se África foi dominada por cinco séculos pelos europeus, o que explica as investidas dos alemães em diversas partes do que é hoje Tanzânia e Namíbia, quando perderam diversos efetivos no processo de conquista militar destas regiões? Como explicar as guerras contra Achanti, movidas pelos ingleses, ou as investidas dos franceses contra

---

3

Sobre a Partilha da África, ver: Brunswchwig, 2006; Mackenzie, 1994.

os soldados de Samory Touré, que manteve a independência de sua unidade centralizada entre os anos de 1882 a 1898? Wesseling (1998) fez um excelente apanhado destas campanhas militares, movidas por exércitos europeus, em sua maioria munidas de um armamento que ajudará no entendimento da causa destas conquistas terem ocorrido a favor dos invasores: a metralhadora. Doravante, as guerras deixariam de ser feitas exclusivamente por tropas lutando com espadas, lanças ou arcabuzes carregados pela boca. A metralhadora iria permitir que um exército de mil soldados pudesse derrotar o oponente com dez mil homens. A metralhadora ajuda a entender os mecanismos das conquistas militares empreendidas pelo imperialismo, nos estertores do século XIX e primeiras décadas do XX.

Ao fim e ao cabo, temos agora a compreensão de como são inventadas as duas acepções que circulam na sociedade brasileira, e que não necessariamente são excludentes, a saber, a África selvagem, incivilizada, inculta e destituída de valores culturais, e a África dos negros. Ambas são definidas por uma condição homogênea, diretamente marcada pela condição da indistinção. Estas são as acepções que definem e modelam os discursos enunciados pelos militantes e artistas que entrevistei no período acima citado (2008 a 2014). Estes discursos trazem consigo, também, as marcas da história das ideias (Falcon, 2011), retroalimentadas por versões refeitas por muitas mãos que trazem consigo tanto a África incapaz, que foi “invasa, dominada e escravizada por quinhentos anos”, e que ainda persiste na condição da passividade, destituída de protagonismo e da condição de se definir por si, conforme Mbembe (2001). Estas ideias sobre o continente africano, que subjazem nos discursos e nas representações que persistem de forma hegemônica na sociedade brasileira, trazem consigo o que Mudimbe nomeou por Biblioteca Colonial (2013a), e consolidam o longo processo de construção da África como extemporânea, estranha e diferente do civilizado, algo que se constituiu com grande força ao longo do século XIX, no período que antecede as invasões perpetradas pós Conferência de Berlim, conforme dito anteriormente.

Representações apoiadas na literatura, a exemplo de Tarzan (Burroughs, 2014; Ribeiro, 2008), retroalimentadas por histórias em quadrinhos como as de Hergé (Piedade Filho, 2008; 2009), Fantasma e Mandrake, são apenas algumas das pistas que podemos tomar para

constatar os porquês da África ter sido jogada para o indesejável lugar do selvagem e incivilizado, que se define pela floresta e animais selvagens. Alguns dos seus homens e mulheres, “por acaso”, foram parar nos conhecidos zoológicos humanos que existiram no final do século XIX (Koutsoukos, 2020). Estas ideias adstritas ao primitivo, por acaso, são fortes o suficiente para estarem presentes mesmo em narrativas fílmicas que se propõem a dar uma representação futurista para o continente africano. O filme Pantera Negra (2018), por exemplo, apresenta estas marcas a que nos referimos, quando o soberano de Wakanda, para tomar o lugar devido, é obrigado a enfrentar seus adversários em desafios corporais, e neste processo se apresentam as “tribos” que constituem o país, cada uma com seus gritos, urros, sussurros e marcas “tribais”. Isto seria impensável para uma sociedade identificada com a Europa do oeste, ou mesmo com qualquer outra situada no ocidente. As marcas do primitivo e do selvagem estão grudadas em África, de maneira que selvageria e incivilidade constituem sinônimos para o continente.

### **As entrevistas: os discursos que jogam a África para o lugar do selvagem e do passivo**

As entrevistas que foram feitos no período já indicado, demonstraram convicções e crenças de sujeitos dinâmicos, ativos e dotados de agendas diversas, das quais indicamos as pautas religiosas e culturais, quase sempre aliadas com questões políticas. O fato destas pessoas terem enunciado os discursos balizados em representações que se fundam numa África sem fronteiras, habitada por um só povo, falando uma única língua e professando a mesma religião, não nos autoriza a caracteriza-los como incultos, estúpidos ou alienados. É certo que a ideia de uma África homogênea, conforme já indicamos anteriormente, está assentada em uma genealogia que remonta ao século XIX, e, por conseguinte, tem indicações e sentidos contextualizados com interesses do tempo presente.

Os discursos que iremos apreciar agora, prezado leitor e estimada leitora, pode nos ajudar a indicar as raízes de crenças e representações que operam em conjunto com motivações diversas, e como já dito, com sentido de querer positivar um tipo de música,

determinada religião, uma dada manifestação cultural ou qualquer outro interesse em questão. Em artigo publicado para discutir representações e discursos de militantes de movimentos sociais negros (Lima, 2023), procedi com análises semelhantes às que encetei aqui, destacando que o interesse maior é de compreender os enunciados, e não de submeter estes a algum tipo de juízo, quaisquer que sejam suas naturezas. Chamo a atenção, no entanto, para lembrar que as análises feitas abaixo não retiram os sujeitos de seus contextos, e que as pessoas são livres para fazerem suas visões de mundo. Um operador de determinada manifestação cultural, religião ou grupo político não tem a obrigação de construir um discurso coerente com a história ou qualquer outra área da ciência. A política, assim como as identidades, resulta de interesses diversos, e não objetivam, necessariamente, traduzir eventos e fenômenos conforme o pensamento científico e racional. Por razões relacionadas com a preservação da identidade dos entrevistados, utilizarei um pseudônimo para indicá-los, juntamente com o ano e local da entrevista.

O trecho recortado, indica como os entrevistados representam a escravidão no continente africano:

(...) Eles levaram esta ideia de escravidão para a África. Os negros jamais iriam escravizar uns aos outros, isto de que já havia escravidão lá é mentira dos brancos europeus. Jamais um irmão escravizaria o outro.<sup>4</sup>

Aqui é bastante evidente a compreensão de que o continente africano é habitado por “negros”, apesar de que o entrevistado também se utilizou do adjetivo pátrio “africanos” para se referir aos homens e mulheres que nasceram e vivem do outro lado do Atlântico. Percebe-se neste trecho a necessidade de afirmar que em África não havia escravidão, e que esta foi para lá levada pelos estrangeiros, no caso, os conquistadores. Tal ponto de vista tem sentido, se analisarmos que o objetivo desta conclusão é de relacionar a escravidão com o preconceito e a discriminação por cor de pele que ocorre no Brasil. E como tal, reconhecer que em África já havia escravidão é correr riscos

---

4

Entrevista com STV, realizada no Recife, em junho de 2008.

em admitir que também há preconceitos entre os “africanos”. Para tal premissa, também é importante negar a existência de diferenças entre os “africanos”. Em outras palavras, “os negros, ou africanos, jamais iriam escravizar uns aos outros”. Fica claro, nesta compreensão, que a escravidão opera como algo associado a moral, como se fosse uma maldade, algo maligno, mas nunca uma instituição disposta em relações político-sociais, a serviço da economia e das estruturas estatais.

Ainda sobre a escravidão, mas já admitindo sua existência em África:

(...) Até havia escravidão lá, mas não era bem essa que ocorreu aqui no Brasil. A escravidão africana era mais branda, e não permitia que se retirasse a pessoa de sua família e da terra em que vivia. Isto de escravidão de um continente para o outro é invenção dos europeus. Foram eles que inventaram esta modalidade.<sup>5</sup>

Como pode perceber o leitor, este entrevistado admite a existência da escravidão em África sob perspectiva endógena. Ou seja, de forma implícita o entrevistado admite que a escravidão antecede a chegada dos europeus, mas que esta possuía uma natureza mais branda e de caráter comunitário, com regras pautadas em direitos por parte do escravo. Este entrevistado fez questão de ressaltar que os europeus inventaram a modalidade da escravidão intercontinental, desconhecendo, talvez, os tráficos transaariano e o da costa índica, ambos dotados de grande fortuna crítica e devidamente analisados, ainda que de forma genérica por M’Bokolo (2009). Os tráficos eram constituídos por questões pautadas em aspectos diversos, sejam de caráter econômico, político, militar ou outros. E bem antes de existir o Tráfico Atlântico, que foi forjado ao longo do século XV, já existiam outras rotas de tráfico de escravos, sendo o Transaariano e o árabe-muçulmano (ou da costa índica) os mais conhecidos. Ambos procediam com a retirada de homens e mulheres do continente africano, levando-os para as penínsulas arábica ou ao Mediterrâneo (caso do Transaariano), e regiões do sudeste asiático, Índia, China e outras partes do que hoje nomeamos por Ásia (Árabe-Muçulmano ou

---

5

Entrevista com LRX, realizada no Recife, em maio de 2009.

costa indica).

Importa aqui destacar, no entanto, que o fato deste entrevistado enfatizar que a escravidão em África existia antes da chegada dos europeus no continente, no século XV, sugere que este, de alguma forma, teve contato com algum tipo de informação que lhe fizesse reconfigurar seu discurso, atribuindo outras características para o que já existia do outro lado do Atlântico. Mais uma vez se observa a ressignificação do fato histórico, atribuindo ao mesmo sentido diretamente ligado aos interesses do presente, qual seja, a de construir um discurso de que os “africanos” conheciam a escravidão, mas que esta era operada de forma mais branda, diferente daquela que lhes foi “imposta” pelos europeus.

Ao leitor e a leitora, importa destacar que os contextos alusivos ao tráfico atlântico foram objeto de excelentes análises, algumas destas encetadas por Thornton (2004) que mostra parte das dinâmicas de algo que não poderia ter sido objeto de criação sem que houvesse articulações e interesses dos soberanos dos países então existentes em África. O tráfico atlântico, neste sentido, não pode ser concebido como algo imposto aos “africanos”, vistos aqui como uma grande comunidade homogênea, e tratados desta forma pelos “europeus”. Estes, conforme se verifica em extensa bibliografia, negociaram a constituição deste tráfico, e os soberanos dos então países existentes em África agiram como parceiros neste processo. Não se concebe outra forma para compreender esta tessitura, posto que do ponto de vista militar os “europeus” não teriam chances de invadir e capturar complexas sociedades, e articula-las com vistas a produzirem “escravos” para alimentar o tráfico.

Aliás, seria ingenuidade nossa imaginar que um continente dotado de múltiplas lógicas e dinâmicas diversas, fosse isento de relações baseadas na violência e na imposição de mecanismos de trabalhos compulsórios. Lovejoy (2002a), por exemplo, faz um bom apanhado de como a escravidão ocorria entre os homens e mulheres que viviam nas muitas sociedades existentes em África. Assim sendo, compreender os discursos enunciados pelos sujeitos, contextualiza-los e coteja-los com a historiografia, permite compreender as razões que motivam suas configurações e usos cotidianos.

Sobre língua e religião, o entrevistado abaixo sugere as

seguintes questões indicadas no trecho selecionado:

(...) Na África se fala a língua dos negros, a língua africana mesmo. Esta língua é a que usamos no candomblé, religião que foi trazida pelos negros nos navios negreiros. Quem é negro consciente precisa ter seu orixá e saber qual é a sua crença. Branco pode ser de igreja cristã, ser evangélico, católico... Nós somos de raiz, do candomblé, esta é a verdadeira religião dos africanos e dos negros<sup>6</sup>.

Novamente nos deparamos com um discurso de fácil compreensão, se disposto nas lógicas e circunstâncias existentes em micro contextos que estes sujeitos estão inseridos. Ora, imaginar que a relação entre África e candomblé esteja pautada numa perspectiva naturalizada, pode até soar estranho para alguém acostumado com pesquisas e reflexões acadêmicas, que compreende o fazer como algo dotado de uma dinâmica operada no campo da cultura, logo, passível de escolhas e construções de toda ordem. Para os brasileiros que vivem absortos em suas realidades, se deparar com tais discursos que associam e enfatizam esta relação naturalizada não é de todo estranho. Mas, uma simples viagem para qualquer um dos mais de cinquenta países existentes em África propiciará ao indivíduo a constatação de que não existem terreiros de candomblé no continente africano, assim como não há a crença generalizada nos orixás nos países que se situam do outro lado do Atlântico. Esta, a crença e o culto, está relacionada com os iorubanos, e isto em contexto bem diferente daquele existente no Brasil. Nas regiões situadas na iorubalândia, é comum haver o culto ao ancestral divinizado, e ao mesmo tempo estar vinculado a outra religião, o que explica o fato de boa parte dos iorubanos serem signatários do islã e do cristianismo.

Também é perceptível intuir que este discurso, enunciado pelo entrevistado, traz o aporte de uma África mítica, passível de ser transformada em elemento de legitimação, como algo que possa ser usado a favor de determinada religião, ou mesmo de favorecer determinados terreiros no interior destes. Ora, se partimos da premissa

---

6

Entrevista com XYZ, realizada em Salvador, em agosto de 2012.

de que “o candomblé é a religião africana por excelência”, também poderemos compreender as razões que justificam o fato deste discurso seja usado entre os praticantes desta religião, indicando as hierarquias existentes entre estes. De todo modo, compreende-se como de fácil compreensão os jogos discursivos dispostos no trecho selecionado acima. Trata-se de um argumento que serve tanto para legitimar uma dada religião, como também para conferir legitimidade entre os praticantes.

Sobre a música e os instrumentos musicais, este entrevistado declarou sua compreensão sobre os modos de fazer e produzir sons em África:

A música africana é feita com tambor, né? Você observa isso nas músicas dos negros que fazemos aqui. Samba, maracatu, afoxé, tudo tem tambor, né isso? Música africana mesmo, de verdade, tem de ser com tambor, porque se tiver guitarra ou sopro, já é influência europeia, né isso?<sup>7</sup>

Ora, mais uma vez estamos diante dos argumentos que indicam a busca pela legitimidade de práticas dispostas e operadas no Brasil, apoiadas em símbolos construídos sob os discursos de uma África mítica, e que rejeita, ainda que de forma tácita, o que se reconhece por moderno. A recusa aos instrumentos de sopro ou da guitarra indicam também um pendor para a ideia de que no continente africano há uma dimensão primitiva, associada ao uso dos instrumentos de percussão. O entrevistado, como forma de indicar sua compreensão de África no âmbito da música, fez questão de se apoiar na ideia de origem, para dar como exemplo manifestações culturais criadas e operadas no Brasil, mas que possuem discursos que jogam suas supostas origens para o outro lado do Atlântico. É evidente que as razões para a produção deste discurso residem também na construção de identidades e no ganho de conveniências diversas, em cenários e contextos que nada tem com o continente africano. África, neste contexto, serve apenas como discurso de legitimação de determinadas manifestações culturais, ainda que estas sejam empurradas para o lugar do exótico e do extemporâneo, mas aqui temos outra questão.

Sobre os modos como o conhecimento é transmitido, e os recursos que se usam para apoiar os mecanismos da educação, o entrevistado abaixo declarou as seguintes questões:

(...) Lá na África fazemos tudo pela tradição oral, contamos as histórias dos orixás, dos mais velhos e com isso aprendemos os ensinamentos. Na África ocorre tal qual no terreiro aqui, tudo é na conversa entre os mais velhos, que ensina, diz como é, conta as histórias. A África é tradicional, não é do livro, computador, isso é coisa dos brancos europeus.<sup>8</sup>

Os mecanismos de aprendizado, no dizer deste entrevistado, se apoiam única e exclusivamente na tradição oral. O recurso aos livros e aparatos modernos, constitui algo estranho aos contextos existentes “lá na África”. Mais uma vez estamos diante de um discurso que serve como argumento de legitimidade para outro espaço, e a África é novamente objeto de usos e ressignificações. Para este entrevistado, certamente, não importa saber que África é um continente formado por cinquenta e quatro países, segundo a ONU, cinquenta e cinco, conforme a União Africana, e cinquenta e seis, de acordo com a Etiópia. Não há a necessidade de saber que há laboratórios, universidades, centros de estudos e espaços ultramodernos em países africanos. Não! O que se quer, com este discurso, é legitimar determinadas práticas que se reconhecem neste lugar, tomando África como argumento para aferir e dar substância para esta representação que se funda em uma perspectiva de tradição situada no passado. Aqui, neste sentido, África seria sinônimo da oralidade, do repasse de saberes através dos mais velhos para os mais novos, indicando também discursos sutis que compreendem lógicas apoiadas em gerontocracias. Logo, por mais estranho que seja rejeitar livros e computadores, tal discurso possui sentido e pode ser compreendido se situado em micro contextos brasileiros que idealizam determinada perspectiva de tradição absorva em um passado imemorial, desprovida de recursos tecnológicos de toda a ordem.

---

8 Entrevista com XTT, realizada em dois momentos, sendo o primeiro em maio, e o segundo em junho de 2009, ambas no Recife.

Sobre a relação entre o continente africano e os orixás, além da ideia de que as nações do candomblé representam povos existentes em África, o entrevistado abaixo nos trouxe as seguintes questões:

(...) Os orixás estão na África. Tem as nações, né isso? Quem é da nação Moçambique já pega mais pelos inquices, mas unido ao orixá. Há o povo jeje, que tem os voduns, né isso? Quem é do povo Angola já cultua parecido com Moçambique, mas também tem orixá. Na África quem reina é o orixá, e por isso que os europeus estão tentando impor a igreja deles lá. Mas não vão conseguir, porque os orixás estão há milênios governando a África<sup>9</sup>.

Este entrevistado aponta questões de grande complexidade e que irá nos custar algum tempo para refletir sobre cada trecho acima indicado. O entrevistado aponta que há orixás em todo o continente, e aqui não temos nenhuma novidade, pois há algum tempo venho indicando que há uma construção ideológica que aponta para mecanismos de transformar algo local, que constitui prática de um povo, para uma dimensão universal no continente. Neste sentido, afirmar que os orixás estão em todo o continente não é nada diferente do que se faz nas salas de aula Brasil afora. A afirmação de que o orixá é africano ou algo do tipo, transmite para os discentes uma compreensão de que todos os povos do continente africano possuem relações de culto com tais divindades (os orixás), mas estes são parte do panteão mítico de um dos povos que vivem na Nigéria, os iorubanos. Logo, não podemos retroalimentar uma ideia que não se efetiva do outro lado do Atlântico. Os homens e mulheres de África possuem várias religiões, das quais as duas maiores são o islã e o cristianismo, ainda que estas duas sejam professadas de formas múltiplas, em composições com práticas e crenças locais. Os cristianismos e islamismos existentes em África se constituem em formas compósitas, o que não é muito diferente do que ocorre em outros continentes.

Há que se compreender, no entanto, que esta complexa construção discursiva de atribuir uma condição universal dos orixás

---

9

Entrevista com XZY, realizada em Salvador, em setembro de 2012.

no continente africano é acompanhada de outro discurso, qual seja, de que há uma semelhança entre o Brasil e a África, tomando ambos espaços por semelhanças que se pautam na cultura e, de forma sub-reptícia na existência da religião dos orixás em ambos. Nunca é demais lembrar dos documentários “Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás”, de Renato Barbieri (1998), e Pierre Verger, Mensageiro Entre Dois Mundos, de Lula Buarque de Holanda (2000). Ambos se constituem em dois excelentes aportes para pensar como são operados estes jogos discursivos, que em certa medida são dispostos de modo naturalizado e utilizados para retroalimentar uma compreensão de África, tomado por uma de suas partes, e o Brasil, como sendo dotado de uma homogeneidade peculiar. Os dois documentários citados corroboram para uma representação de que há muito em comum entre “África” e “Brasil”.

Outra questão que emerge no trecho acima selecionado, diz respeito à ideia de que as nações de candomblé correspondem a povos do continente africano. Povo Angola, Moçambique, Nagô, Jejê, dentre outros, constituem termos que remetem às denominações das nações de candomblé. No trecho acima, o entrevistado afirma com certa naturalidade que os nomes das nações correspondem a povos que existem no continente africano, e aqui temos algumas complexidades que merecem ser discutidas de forma mais detida e amiúde. Nesta compreensão, ressalte-se, há um claro rompimento com a ideia da África indistinta, já que se admite haver mais de um povo, além dos “africanos”, ou dos negros. Para este último aspecto, há que se observar certa recorrência em usar “africanos” como sinônimo de “negros”, ainda que em algumas variações aparecem referências de que os “africanos são negros”, mas estes últimos, os “negros”, não se refere ao nome de um povo, mas da suposta raça a que pertencem. Enfim, a compreensão de que as nações constituem povos traz consigo a quebra da ideia de que exista uma homogeneidade em África, contudo, ainda que sejam muitos, estes possuem a crença nos orixás, mesmo que combinados aos inqices ou aos voduns. É possível verificar sentido ou alguma lógica neste engendramento discursivo? Sim!

Antes de mais nada, as nações do candomblé constituem ressignificações das antigas nações escravas, que foram criadas sob as lógicas do tráfico atlântico. No bojo do comércio de escravos,

atribuíam-se identidades a partir do local por onde se era embarcado, de maneira que o indivíduo poderia dispor de muitas possibilidades para se identificar no contexto da escravidão. Conforme Lovejoy (2002b), simulando a lógica das bonecas russas, os homens e mulheres poderiam dispor da identidade genérica de escravos, ou de outro termo de igual natureza, “africano”. Também poderia se identificar pela nação que lhes eram atribuídos, ou pela referência que efetivamente possuíam no continente africano. Mariza Soares (2000; 2004) também discutiu esta questão sobre as nações escravas e de como estas se constituíam em termos de identificação dos homens e mulheres no contexto do tráfico e da escravidão. Logo, as designações utilizadas pelas nações de candomblé da contemporaneidade não correspondem aos povos que existem do outro lado do Atlântico. Aliás, Moçambique e Angola são, como bem sabe o leitor e a leitora, os nomes de dois países situados no continente africano e que foram objeto de colonização por parte de Portugal. Não há nenhum povo nomeado por Angola, ou Moçambique, e o mesmo pode ser afirmado para os termos “nagô” e “jejê”.

Ainda sobre este trecho da entrevista importa referir uma última observação. A insistência com que se tem associado “cristianismo” com “Europa” chega a ser estranha, posto que se o Jesus histórico nasceu no que é hoje a Palestina ocupada, esta é vizinha ao Egito, e se situa muito mais próxima do continente africano do que da parte oeste da Europa. Assim sendo, como atribuir ao cristianismo uma condição de religião “branca” e “europeia”? Ao que parece, esta questão tem suas lógicas inseridas nas disputas por espaços entre as religiões, e de como os movimentos sociais negros resolveram se situar neste contexto, atribuindo às denominações do cristianismo reformado uma condição de “inimigas” ou de adversárias no âmbito das suas lutas. O curioso desta questão é estabelecer o paralelo entre os movimentos sociais negros estadunidense e brasileiro. Ora, se o padrão estadunidense, que estabelece a identidade dita racial para os homens e mulheres a partir da ideia de origem, possui forte influência entre vastos setores dos movimentos sociais negros brasileiros, que diferente do que prevalece ainda hoje na sociedade brasileira, recusam as identidades plurais relacionadas com a marca. Nogueira (1998; 2007), em trabalho de pesquisa feito no século passado, indicou que a sociedade brasileira se reconhece pela marca, de maneira que alguém de

cor de pele clara jamais será visto como igual a um outro com tom mais retinto, ainda que os movimentos sociais negros da contemporaneidade rejeitem esta forma de identificação. Estes, por seu turno, por mais que tenham os movimentos sociais negros estadunidense como modelo, não aderiram às igrejas cristãs reformadas como espaços primordiais para as suas lutas por igualdade de direitos. Ora, se os negros estadunidenses não possuem mecanismos de exaltação das religiões de voduns, que de certa forma existem em alguma quantidade no sul dos EUA, os negros brasileiros não fizeram opção pelas igrejas batistas ou suas análogas, preferindo grande parte se organizar a partir das religiões de terreiro, nomeadas por estes setores de “religiões de matriz africana”, que constitui outro mecanismo de construir uma relação de naturalidade entre “candomblé” e “continente africano”.

### **Por uma proposta de conteúdos sobre África para atividades de educação integral**

Ao longo destas linhas o leitor e a leitora puderam observar as análises que foram dispostas sobre algumas representações que existem, sob a forma de discursos enunciados por diferentes sujeitos, dispostos no senso comum da sociedade brasileira. Neste texto trabalhamos com análises de trechos de entrevistas que foram feitas com militantes de movimentos sociais negros e/ou operadores de práticas culturais ditas afro-brasileiras. Estes, sob contextos e circunstâncias diversas, possuem seus discursos associados a interesses e visões de mundo que lhes levam a representar e/ou indicar posições que refletem projetos em que estão inseridos, fazendo usos de uma África inventada no Brasil. Esta África brasileira, conforme indicamos até aqui, não corresponde à África que existe do outro lado do Atlântico.

Neste sentido, este texto objetiva propor que os educadores e/ou responsáveis pelas atividades de educação integral nas escolas possam discutir conteúdos que aludam ao continente africano, indicando parte dos seus aspectos para que assim tenhamos como compreendê-lo, rompendo com as distâncias existentes entre representação e coisa representada.

Sobre religião, sugerimos trabalhar com as referências de que o continente africano é habitado por povos que falam algo em

torno de três mil línguas. Logo, se cada língua corresponde a um modo de ver e compreender o meio que nos cerca, temos então três mil possibilidades de compreensão dos fenômenos e eventos, dispostos para que os homens e mulheres do continente africano se relacionem com o sagrado de formas distintas. Também é importante deixar claro que o candomblé, assim como outras tantas modalidades de religiões de terreiro, constitui criação brasileira. É importante definir que o orixá é parte do universo mítico dos iorubanos, e que estes não constituem sinônimos de todos os povos africanos. As duas maiores religiões do continente africano, neste sentido, são o islã e o cristianismo.

Em termos de música, há que se indicar que existe no continente uma produção muito vasta, e que compreende inúmeras expressões da cultura musical. Há em Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, dentre outros países, cantores de músicas tidas como pop, ou que cantam variações locais. Não devemos mais manter o continente africano como berço do exotismo e da extemporaneidade. Há músicas produzidas por mecanismos tradicionais, que estão articuladas com cerimônias religiosas, mas também existem bandas de rock, ou de ritmos locais, mesclados com outros sons. Na República Democrática do Congo (RDC), por exemplo, existem muitas bandas que fazem um som com forte influência das músicas produzidas pelos cubanos. Não existem barreiras para o fazer cultural, e o continente africano precisa ser encarado como o mais próximo possível de seus formatos e feições, qual seja, plural, amplo e diverso.

O cinema e o teatro também existem nestes países. Pode-se dizer que há o teatro conjugado com as práticas tradicionais, mas também há os grupos convencionais, que encenam peças apresentadas em países europeus ou mesmo nos palcos existentes no continente africano. Insistir numa representação que empurra os homens e mulheres de África para dimensões extemporâneas é manter-se distante do entendimento de como se organizam as sociedades e povos que existem do outro lado do Atlântico.

Nos aspectos alusivos à Cultura e sociedade, é fundamental compreender os mecanismos que urdem estas sociedades, de maneira que seja possível verificar os modos e formas como eles se veem e se reconhecem. Insistir que os homens e mulheres de África se reconhecem como partes de uma sociedade homogênea é retroalimentar

balizas que nos distanciam do conhecimento de como estas sociedades se organizam. Em outras palavras, parte das sociedades existentes no continente africano enfrentam contextos de guerras, mas também há aquelas que vivem em paz. Existem problemas de corrupção, mas também há mecanismos de pressão por parte da sociedade civil, que ao seu modo tenta resolver os problemas existentes em cada um dos países. Entretanto, esta não é a tônica que vive nosso país? Existe fome, pobreza e miséria no Brasil, mas nem de longe estes termos definem o país, e tal regra vale também para os Estados Unidos ou Alemanha.

É preciso compreender o continente em suas diferentes acepções, de maneira que se evitem os vieses das representações, tornando-as ainda mais distantes da coisa representada. Não há uma só forma de pensar no continente, assim como não existe um só modo de se conceber as tradições, práticas e costumes. Os homens e mulheres destes países se reconhecem de inúmeras formas. Há países com identidades nacionais em curso, sendo construídas, e há aqueles que possuem disputas internas, com povos buscando seus espaços, em luta contra a tendência da homogeneização que segue se alastrando em muitos estados. Os homens e mulheres de África se reconhecem por muitos modos e formas, e aqui sugerimos evitar termos que aludam ao equipamento biológico dos indivíduos. Categorias como “negros”, “brancos”, ou mesmo “africanos” não ajuda em nada no processo de conhecimento e compreensão das minudências e complexidades destas sociedades.

Por fim, acredita-se que estes tópicos aqui elencados servirão para propiciar aos jovens da educação básica outros olhares sobre os homens e mulheres que estão no continente africano. E isto, ao meu ver, servirá para que se corrobore com a construção de sujeitos mais plenos no sentido da formação, pois compreender o outro é fundamental para também nos reconhecermos como sujeitos e ser.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai. A África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

BANTON, Michael. A ideia de raça. Lisboa: Edições 70, 2015.

BARBUJANI, Guido. A invenção das raças. Existem mesmo raças humanas? Diversidade e preconceito racial. São Paulo: Contexto, 2007.

BOAHEN, Albert Adu. A África diante do desafio colonial. In: BOAHEN, Albert Adu(Org). História Geral da África, vol. VII - África sob dominação colonial, 1880-1935. Brasília: UNESCO/ MEC, 2010, p. 01 - 20.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BRAUDEL, Fernand. Escritos sobre a história. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1992.

BRAUDEL, Fernand. O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II. São Paulo: Martins Fontes, 1983. Volume 1.

BRAUDEL, Fernand. O Mediterrâneo e o Mundo Mediterrânico na época de Filipe II. São Paulo: Martins Fontes, 1984. Volume 2.

BRUNSWCHWIG, Henri. A partilha da África negra. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BURROUGHS, Edgar Rice. Tarzan. Edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

COMAS, Juan; LITTLE, Kenneth I.; SHAPIRO, Harry I.; LEIRIS, Michel; LÉVI- STRAUSS, Claude. Raça e Ciência. São Paulo: Perspectiva, 1970.

DÖPCKE, Wolfgang Adolf Karl. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África Negra. Revista Brasileira de Política Internacional, Brasília, v. 42, n.1, p. 77-109, 1999.

FALCON, Francisco. História das Ideias. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (Orgs). Domínios da História. Ensaios de Teoria e Metodologia. São Paulo: Elsevier, 1997, p. 83 – 115.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula. Visita à História Contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

KI-ZERBO, Joseph. História da África negra. Volume I. Mem Martins: Publicações Europa- América, 2009.

KI-ZERBO, Joseph. História da África negra. Volume II. Mem Martins, Publicações Europa- América, 2002.

KOUTSOUKOS, Sandra Sofia Machado. Zoológicos humanos. Gente em exibição na era do imperialismo. Campinas: Ed. Unicamp, 2020.

LIMA, Ivaldo Marciano de França. Retroalimentando a barragem de mitos. História UNICAP, v. 10, p. 86-114, 2023.

LIMA, Ivaldo Marciano de França; GUILLEN, Isabel Cristina Martins. (Org.) Movimentos Sociais Negros em Pernambuco. Memória(s) e História(s). Recife: Editora da UFPE, 2021.

LOVEJOY, Paul. E. A escravidão na África. Uma história de suas transformações. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002 a.

LOVEJOY, Paul. Identidade e a miragem da etnicidade. A jornada de Mahommah Gardo Baquaqua para as Américas. Afro-Ásia, n. 27, p. 09-39, 2002 b.

M'BOKOLO, Elikia. África negra. História e civilizações – Tomo I (até o século XVIII). Salvador/ São Paulo: EDUFBA/ Casa das Áfricas, 2009.

MACKENZIE, J. M. A Partilha da África. 1880 – 1900. São Paulo: Ática, 1994.

MBEMBE, Achille. As formas africanas de auto-inscrição. Estudos Afro-Asiáticos, vol. 23, n.1, p. 171-209, 2001.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola: em que direção caminha a mudança? In: MOLL, Jaqueline. Os Tempos da Vida nos Tempos da Escola: Construindo Possibilidades. Porto Alegre: Editora Penso, 2a edição, 2013.

MUDIMBE, V. Y. A ideia de África. Luanda (Angola): Edições Mulemba; Mangualde (Portugal): Edições Pedagogo, 2013a.

MUDIMBE, V. Y. A Invenção de África: Gnose. Filosofia e a Ordem de Conhecimento. Mangualde: Edições Pedagogo, 2013 b.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito de Marca. As relações raciais em Itapetininga. São Paulo: Edusp, 1998.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. Tempo Social, 19 (1), 2007, p. 287 – 308.

PEREIRA, José Maria Nunes. Colonialismo, racismo, descolonização. Estudos Afro-Asiáticos, n. 02, p. 16 – 29, 1978

PEREIRA, José Maria Nunes. Os Estudos Africanos no Brasil e as relações com a África – um Estudo de caso: o CEEA (1973 – 1986). Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1991.

PEREIRA, Márcia Guerra. História da África, uma disciplina em construção. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – PUC, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Paulo, 2012.

PIEIDADE FILHO, Lúcio De Franciscis dos Reis. A África que Tintim viu: metáforas da superioridade europeia, estereótipos raciais e destruição das culturas nativas em uma desventura belga. Estudos em Comunicação, n. 6, dez, 349-368, 2009.

PIEIDADE FILHO, Lúcio De Franciscis dos Reis. O imperialismo e a representação do Congo em Tintim na África. História em Reflexão, vol. 02, n. 04, jul/dez, p. 01 – 25, 2008.

REZENDE, Rodrigo Castro. Os discursos sobre África e a identidade negada no Brasil: o papel da União Africana na constituição de um continente. Revista África(s), v. 9, p. 11-47, 2022.

RIBEIRO, Marcelo Rodrigues Souza. A economia política do nome de 'África': a filmografia de Tarzan. Florianópolis, Dissertação de mestrado em Antropologia, UFSC, 2008.

SCHLICKMANN Mariana. A introdução dos estudos africanos no Brasil: 1959-1987. Curitiba: 2020.

SCHOPENHAUER, Arthur. O mundo como vontade e representação. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petropólis: Vozes, 2000.

SOARES, Mariza Carvalho. A ‘nação’ que se tem e a ‘terra’ de onde se vem: categorias de inserção social de africanos no Império português, século XVIII. Estudos Afro-Asiáticos (UCAM. impresso), Rio de Janeiro, v. 2, p. 303-330, 2004.

SOARES, Mariza Carvalho. Devotos da cor. Identidade étnica, religiosidade e escravidão. século XVIII. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

THORNTON, John. A África e os africanos na formação do mundo atlântico – 1400 – 1800. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

WESSELING, H. L. Dividir para dominar - A partilha da África 1880 – 1914. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/ Editora Revan, 1998.

ZAMPARONI, Valdemir Donizete. A África e os estudos africanos no Brasil: passado e futuro. Ciência e Cultura (SBPC), v. 59, 2, p. 46-49, 2007.

ZAMPARONI, Valdemir Donizete. Estudos Africanos no Brasil: Veredas. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 04, n.05, p. 105-124, 1995.

### **OUTRAS REFERÊNCIAS:**

BLACK Panther. Direção de Ryan Coogler. Marvel Studios, Walt Disney Pictures, 2018.

Atlântico Negro: Na Rota dos Orixás”. Direção de Renato Barbieri, 1998.

Pierre Verger, Mensageiro Entre Dois Mundos. Direção de Lula Buarque de Holanda, 2000.



# Capítulo 05

**UM ENSINO MAIS FORA DA ESCOLA,  
ACLAMAM OS ESTUDANTES! INSIGHT'S  
QUE QUESTIONAM O CURRÍCULO  
E VALORIZAM O ENGAJAMENTO  
ESTUDANTIL EM ATIVIDADES  
EXTRACURRICULARES**

**António Ndelesse Epifânio, Joana Dembele Jorge, Afonso  
Júnior Ernesto, Massuquinini Inês, Egídio Martina Manuel**

# UM ENSINO MAIS FORA DA ESCOLA, ACLAMAM OS ESTUDANTES! INSIGHT'S QUE QUESTIONAM O CURRÍCULO E VALORIZAM O ENGAJAMENTO ESTUDANTIL EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES

António Ndelesse Epifânio<sup>1</sup>

Joana Demebele Jorge<sup>2</sup>

Afonso Júnior Ernesto<sup>3</sup>

Massuquinini Inês<sup>4</sup>

Egídio Martina Manuel<sup>5</sup>

## Introdução

O cotidiano das instituições de ensino superior em Angola é marcado por uma intensa movimentação de gestores, docentes e estudantes, todos empenhados em alcançar seus respectivos objetivos. Esses grupos representam vetores essenciais para o funcionamento do processo de ensino-aprendizagem, sem desconsiderar outros atores fundamentais, como funcionários administrativos, técnicos, equipes de segurança e limpeza. Essa dinâmica observada nos corredores, salas de aula, bibliotecas, laboratórios, gabinetes, departamentos acadêmicos e administrativos das instituições de ensino superior decorre, em sua maioria, da busca por resultados objetivos.<sup>6</sup> Estes são frequentemente considerados os únicos e mais importantes a serem alcançados, negligenciando a relevância dos resultados subjetivos<sup>7</sup>, que

---

1 Docente do Instituto Superior Politécnico do Soyo antoniondelesseepifanio@gmail.com

2 Professora do Ministério da Educação Joanhadembel23@gmail.com

3 Docente do Instituto Superior Politécnico do Soyo ajernesto@hotmail.com

4 Docente do Instituto Superior Politécnico do Soyo massuquinini@hotmail.com

5 Docente do Instituto Superior Politécnico do Soyo gidinhoe@gmail.com

6 Aqui os resultados objetivos são definidos como aqueles relacionados aos conhecimentos cognitivos e quantificáveis, normalmente vinculados à avaliação sumativa. Seu propósito principal é classificar os estudantes como aprovados ou reprovados, com base em critérios previamente estabelecidos.

7 Aqui os resultados subjetivos são definidos como aqueles inerentes aos conhe-

vão além do ensino formal e abrangem aprendizagens não limitadas aos ambientes escolares tradicionais.

Dessa maneira, as atividades extracurriculares, desde sempre contribuíram para o alcance dos objetivos do currículo e, como bônus, proporcionaram aos estudantes outras habilidades e competências inesperadas ou não previstas. Sob essa perspectiva, gestores escolares e docentes, por meio das atividades extracurriculares, sempre ensinaram de maneira implícita, em ambientes descontraídos, diferentes formas de saber, ser e estar. Por sua vez, como os professores também aprendem com os estudantes, estes transmitem novos saberes e formas de ser e estar aos seus docentes, promovendo uma troca constante de conhecimento. Isso posto, o objetivo deste capítulo é analisar o papel de um ambiente diferenciado da sala de aula no processo de ensino-aprendizagem, decorrente da realização das atividades extracurriculares. A questão central desta análise é compreender como um ambiente alternativo à sala de aula, sem as formalidades escolares, pode ampliar o entendimento mútuo entre docentes e discentes, além de investigar como as atividades extracurriculares contribuem para aproximar a universidade da sociedade.

Rousseau (1995) inicia seu tratado sobre educação com uma premissa fundamental: os professores devem estudar melhor seus próprios estudantes. Essa reflexão serve como ponto de partida para este estudo, que se debruça sobre o impacto da aprendizagem em espaços menos convencionais e mais dinâmicos. Para alcançar o objetivo mencionado, adotou-se a metodologia quali-quantitativa, também conhecida como mista. A escolha dessa abordagem fundamenta-se, como defende Creswell (2009), na vantagem de recolher uma diversidade de dados, combinando informações estruturadas obtidas por meio de questionários fechados e dados mais aprofundados, obtidos por meio de entrevistas abertas. Essa estratégia permite suprir algumas limitações do questionário, como a simplificação de temas complexos e a dificuldade em captar aspectos subjetivos da relação

---

cimentos cognitivos, psicomotores e afetivos, além das competências comportamentais e integrais, previstas ou não no currículo. Muitas vezes, por não serem quantificáveis ou pela ausência de instrumentos adequados de avaliação, esses resultados não são devidamente considerados pela escola e pelos professores. No entanto, eles conferem habilidades essenciais para a inserção dos estudantes na sociedade.

professor-estudante nas atividades extracurriculares, que muitas vezes não podem ser plenamente abordados por perguntas fechadas.

Antes, durante e após as atividades extracurriculares, observou-se a interação entre estudantes e professores, em um processo dinâmico e recíproco. Como a maioria dos autores deste estudo participa dessas atividades na qualidade de gestores e docentes, mais do que simplesmente observar, interagiram naturalmente com outros professores e estudantes, aprofundando a compreensão sobre o estreitamento das relações entre ambos. Essa experiência serviu como motivação para que os autores deste capítulo escrevessem sobre o tema, utilizando o acúmulo de conhecimentos e sua própria inserção como parte da metodologia. Dessa forma, adotaram a observação participante por meio das técnicas de observação e entrevista, conceito que Epifânio (2023) define como “introspectiva”, na qual o pesquisador é ao mesmo tempo autor e objeto de estudo.

O questionário foi desenvolvido com a colaboração de especialistas<sup>8</sup>, que o validaram e forneceram recomendações que compõem sua versão final, conforme apresentado no apêndice. A avaliação do questionário contemplou seis dimensões principais: (1) Medição do pensamento e sentimento dos estudantes sobre a política institucional voltada à mobilização para participação em atividades extracurriculares; (2) Mensuração da frequência com que os estudantes participam dessas atividades; (3) Análise do impacto das atividades no estreitamento da relação entre estudantes e professores; (4) Avaliação do impacto pessoal e acadêmico das atividades nos estudantes; (5) Medição do desejo dos estudantes em participar das próximas atividades extracurriculares; (6) Identificação de três temas prioritários nos quais as próximas atividades deveriam se focar, conforme a opinião dos estudantes.

O questionário foi aplicado exclusivamente aos estudantes do curso de Licenciatura em Ensino Primário, do primeiro ao quarto

---

8 Nomeadamente, Professora Doutora Eneida Antonia Finy, formada em Matemática, com a categoria de Professora Titular; Mestre Jorge Luis Cuesta Montanez, formado em Pedagogia, com a categoria de Professor Auxiliar; Wilber Fernandez Fernandez, formado em Matemática, com a categoria de Professor Auxiliar; Bárbara Companioni Turriño, Professora Doutora em Ciências Pedagógicas, com a categoria de Professora Titular; e Mayuli Conesa Santos, Professora Doutora em Ciências Pedagógicas, com a categoria de Professora Titular.

ano<sup>9</sup>, totalizando uma população de 666 indivíduos. Com um nível de confiança de 94% e uma margem de erro de 6%, definiu-se uma amostra de 179 estudantes, abrangendo todos os anos e períodos.<sup>10</sup> Os inquiridos foram distribuídos de forma aleatória aos estudantes presentes no recinto escolar, respeitando seus respectivos turnos—manhã, tarde e noite — ao longo de quatro dias. Neste estudo, as atividades extracurriculares são conceituadas como aquelas realizadas fora do horário regular de aulas, ocorrendo antes ou depois do período letivo, incluindo dias sem aula, interrupções programadas, finais de semana e feriados. O principal objetivo dessas atividades é complementar e aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos (ou a serem adquiridos) em sala de aula, proporcionando experiências práticas em ambientes físicos e sociais diferenciados do convencional. Além disso, essas atividades fomentam a socialização entre os estudantes e promovem uma interação significativa entre professores e alunos, criando espaços para diálogo, troca de experiências e fortalecimento dos vínculos interpessoais, aspectos essenciais para a formação integral dos estudantes. Esse conceito é corroborado pelo Decreto Presidencial nº 193/18, de 10 de agosto, que estabelece as Normas Curriculares Gerais do Subsistema de Ensino Superior em Angola.

### **Estudantes questionando o currículo**

Não é novidade que estudantes e professores estão fartos da escola convencional. Os estudantes sentem-se cansados de aprender um currículo no qual grande parte do conteúdo—ou do que são obrigados a aprender—não tem significado para eles ou não lhes parece útil em um futuro próximo. Por sua vez, os professores estão exauridos de

---

9 No momento da aplicação do questionário, os estudantes do Quarto Ano encontravam-se no Estágio Pedagógico Supervisionado, distribuídos pelas diversas escolas dos municípios da província do Zaire. Isso se deve ao fato de o Instituto Superior Politécnico do Soyo estar localizado nessa província, especificamente no município do Soyo, onde a pesquisa foi realizada.

10 O cálculo da amostra foi realizado com base na fórmula de COCHRAN (1965), utilizando os seguintes parâmetros:  $N = 666$  (tamanho da população);  $e = 6\% = 0,06$  (margem de erro);  $Z = 1,88$  (nível de confiança de 94%)  $p = 0,5$  (proporção estimada da população);  $q = 0,5$  (complemento da proporção estimada). Essa abordagem permitiu determinar o tamanho adequado da amostra, garantindo representatividade estatística e confiabilidade nos resultados da pesquisa.

ensinar ou impor a aprendizagem desse currículo, independentemente de concordarem ou não com ele, além de lidarem constantemente com questionamentos sobre sua relevância. E quando os estudantes questionam o currículo, qual deve ser o posicionamento do professor? Ele deve simplesmente explicar como o currículo é elaborado hierarquicamente até sua implementação, independentemente de concordar ou não com ele? Ou deveria se aliar aos estudantes e ficar discutindo como deveria ser, em vez de focar no que ele propõe?

Quando começaram a ser implementados, os métodos ativos trouxeram a expectativa de que as reclamações sobre o currículo e o sistema educativo seriam significativamente reduzidas. Entretanto, as experiências mais recentes, ainda que não compartilhadas por todos, mostram que o problema não se limita ao domínio do conteúdo ou à aplicação dos métodos ativos. Há múltiplos fatores envolvidos, que não serão abordados neste capítulo, pois não fazem parte do foco central e não há uma resposta definitiva para essa grande problemática. As atividades extracurriculares têm servido como uma espécie de anestesia para a intensa dificuldade de ensino, que exige um diagnóstico aprofundado e que, idealmente, deveria vir acompanhado de soluções. Isso ocorre porque essas atividades, devido às suas características, alinham-se ao que ROGERS (1971) define como “aprendizagem significativa experiencial”, por envolver os estudantes mental, física e emocionalmente.

Há quem afirme que a aprendizagem experiencial e significativa é um conceito antigo<sup>11</sup> e que já há, inclusive, créditos no currículo para essa abordagem.<sup>12</sup> No caso da Licenciatura em Ensino Primário, por exemplo, o Estágio Pedagógico Supervisionado ocorre ao longo de três meses<sup>13</sup>, período em que os estudantes assumem a

---

11 E isso é verdade. Vygotski (1991), desde a primeira metade do século XX, já defendia a associação entre a psicologia cognitiva experimental, a neurologia e a fisiologia.

12 O crédito para as atividades extracurriculares não está especificamente determinado, conforme o Artigo 18º da Lei nº 193/18, de 10 de agosto (ver Angola, 2018). No entanto, a legislação estabelece que esse crédito não pode exceder 70% das unidades de um ano curricular do estudante.

13 Antigamente, o ano letivo no Ensino Primário e Secundário começava em fevereiro e, no Ensino Superior, em março, permitindo que o estágio tivesse a duração de quase seis meses, ou seja, dois trimestres. Agora, com a mudança do início do ano letivo para setembro no Ensino Primário e Secundário e para outubro no Ensino Superior, o tempo de estágio foi reduzido para um trimestre, principalmente devido às pausas semes-

responsabilidade de conduzir uma turma, sob a supervisão do professor titular da escola. Porém, percebe-se que, às vezes, os estudantes também se cansam da estrutura escolar, mesmo na condição de professores estagiários. O que os professores devem dizer? Que esse é o caminho que escolheram e, portanto, devem aceitá-lo? Ou que deveriam tentar vê-lo de uma forma mais prazerosa? Essa é mais uma questão para a qual não se arrisca uma resposta definitiva

Isso confirma o papel das atividades extracurriculares como uma estratégia que ameniza os desafios do ensino, proporcionando aos estudantes um aprendizado mais dinâmico e envolvente. No entanto, sua forma de implementação ainda gera questionamentos, os quais serão analisados mais adiante. Na sala de aula, nem todas as aprendizagens adquiridas pelos estudantes podem ser plenamente observadas e mensuradas. Diante dessa limitação, os professores acabam considerando como válidas apenas aquelas que conseguem perceber, e, com base nisso, classificam os estudantes entre aprovados e reprovados. Mas e as aprendizagens que não podem ser observadas diretamente? Seja pela natureza das competências a serem adquiridas ou pela própria dificuldade dos professores em avaliá-las, esses conhecimentos ficam à margem do processo avaliativo. Esse dilema evidencia a necessidade de métodos de avaliação mais abrangentes e diversificados, capazes de contemplar o verdadeiro desenvolvimento dos estudantes para além dos critérios tradicionais.

Nas atividades extracurriculares, muitos estudantes que os professores consideram tímidos acabam se revelando extrovertidos, interativos e participativos. São experiências que os professores provavelmente nunca teriam descoberto se esses estudantes não fossem expostos a um ambiente diferente do habitual. Dessa forma, os professores passam a reconhecer outras habilidades e comportamentos dos alunos, e muitos já levam essas competências em consideração ao avaliar seus estudantes, influenciando assim a classificação final. Um debate que tem ganhado espaço em Angola é se os professores, por meio dos testes, devem basear suas avaliações nos objetivos do programa, medindo se os estudantes aprenderam o que foi estudado, ou se devem ajustá-las ao nível real da aprendizagem dos alunos.

---

trais, já que os estudantes realizam o estágio no Ensino Primário e Secundário.

Qualquer avaliação tem o propósito de medir o nível de execução, nas instituições de ensino, verificar o grau de aprendizagem em relação ao programa e, por consequência, indicar o nível real da aprendizagem dos estudantes.

O que é questionável são as formas como certos testes são construídos, muitas vezes adaptados aos estudantes em vez de seguirem os objetivos do programa. No entanto, essa prática de elaborar testes cujo objetivo é permitir que a maioria dos estudantes passe, fazendo perguntas consideradas fáceis, diferentes das acessíveis, não reflete a aprendizagem do currículo. O ideal seria adotar um currículo diferenciado, que se adapte aos perfis dos estudantes, conforme propôs Rogers (1971). Caso contrário, caminha-se para uma direção que não é a do ensino, mas sim para a venda ou doação de certificação. Pois, como defende Vygotski (1991), a solução para a dificuldade de assimilação de um conteúdo não consiste em retirá-lo—ou seja, não avaliá-lo—mas sim em encontrar métodos que resultem.

É honesto admitir que muitos professores estão receosos diante do crescente questionamento dos estudantes sobre o currículo e sua forma de ensino. Eles acreditam que seus alunos apresentam um nível de letramento deficitário, inferior ao da sua própria geração, e destacam a necessidade de dados estatísticos consistentes para comprovar essa percepção. Alguns professores defendem que o ensino tradicional exige, no mínimo, o domínio do conteúdo, sendo essa a única forma viável de ensino. Afinal, há estudantes que questionam um currículo que mal conhecem e não demonstram disciplina para usufruir da autonomia e liberdade que desejam.

Mesmo que dados estatísticos confirmem essa percepção, os professores devem sempre promover a liberdade e a autonomia dos estudantes, pois a aprendizagem é um processo interno, ainda que, em alguns casos, estimulado por fatores externos. Nos anos 1980 e 1990, um dos lemas mais sonantes era: “A educação é a chave para o sucesso”. Movidas por esse e outros ideais, muitas famílias angolanas sacrificavam tudo para que seus filhos recebessem educação escolar e conseguissem um emprego. Houve casos em que os pais ou a família tinham apenas condições de investir em um único filho ou parente,

em detrimento da escolarização dos demais.<sup>14</sup> A esse estudante, era dado todo o suporte necessário, conforme as possibilidades financeiras da família. Quando se formava e conseguia um emprego, ele assumia a responsabilidade de prover aqueles que foram sacrificados por sua formação, incluindo seus próprios descendentes.

Esta “loteria” funcionou para a maioria dos casos em Angola, permitindo que muitas famílias ou indivíduos de origem camponesa, rural ou pobre vissem suas vidas transformadas de forma significativa. Exemplos desse tipo se multiplicaram, e a prática passou de uma crença para um modelo recorrente. No entanto, com a massificação e gratuidade do ensino, a oferta de profissionais tornou-se maior que a demanda, alterando esse cenário.<sup>15</sup> Gradualmente, formandos que antes eram recrutados—e até obrigados a trabalhar antes de concluírem sua formação—passaram a ter que completar seus estudos, e, ainda assim, nem todos conseguiam emprego.

Famílias que haviam apostado na educação de seus filhos passaram por crises, e esses exemplos se multiplicaram, alimentando uma descrença crescente na escolarização e no sistema educativo como sinônimo de sucesso. A sociedade não apenas passou a questionar a utilidade material da escolarização, mas também sua moral e ética. Quanto a essas últimas questões—o debate entre instrução e educação, por mais relevante e interessante que seja, não será abordado neste contexto.<sup>16</sup> Esses eventos ilustram que os questionamentos ao currículo e ao sistema educativo não se restringem apenas aos estudantes em sala de aula, mas também à sociedade em geral. Nas redes sociais, por exemplo, observa-se uma banalização crescente da graduação, sobretudo por não proporcionar, em muitos casos, uma utilidade material imediata.

Há um adágio em Umbundu, que provavelmente surgiu como um conto. Das várias versões existentes, conta-se que certo

---

14 No período histórico em referência, família é um conceito vago, se preferirem, com um caráter muito alargado, que envolvia, além dos progenitores e filhos: avós, tios, sobrinhos, ou seja, a consanguinidade de todas as linhas, e esta consanguinidade transcendia, abrangendo conterrâneos, vizinhos, conhecidos e amigos.

15 Leia-se Kebanguilako (2016), para entender o período compreendido entre os anos de 1975 a 1992 e para o mesmo período e posterior, ver Relá (2005).

16 Leia-se com profundidade: Rogers (1972), Dewey (1979), Freire (1987) e Rousseau (1995).

dia, dois amigos vindos de sua aldeia chegaram à cidade em busca de emprego. Lá, um deles havia estudado e o outro não. Submetidos a testes e questionados sobre suas habilitações literárias, o primeiro foi aceito e colocado em um posto de destaque, muito aquém do que imaginava. Já o segundo, ao retornar à aldeia, contou o sucedido, e todos, em uníssono, disseram: “Watanga hu kuenle ko<sup>17</sup>”, que significa “quem é formado não era amigo”—no sentido de que, sempre que houver um recrutamento, aquele que é formado terá prioridade, ao contrário de quem não estudou.

### **Formação integral: um conceito vago, mas necessário e norteador**

Este capítulo procurou, minimamente, realizar uma consulta extensiva da literatura sobre atividades extracurriculares e formação integral, bem como suas palavras-chave. É tentador e charmoso demonstrar que se é um autor amplamente lido, percorrendo desde as obras mais antigas até as mais recentes sobre a problemática em estudo. No entanto, o que se busca aqui, acima de tudo, é compartilhar as experiências dos autores. Nesse sentido, foram escolhidos oito autores: Rogers (1972), Dewey (1979), Lanz (1979), Freire (1987), Montessori (1987), Vygotski (1991), Rousseau (1995) e Morin (2000). Não se trata de afirmar que são os melhores ou os mais indicados para o tema, mas sim de reconhecer que a literatura é também uma questão pessoal, especialmente quando se trata de resultados subjetivos e formação integral, uma área na qual todos contribuem.

Em “Educação: Um Tesouro a Descobrir”, relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors e publicado em 1998, são apresentados quatro dimensões ou pilares fundamentais para uma educação integral: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer. Seguindo essa lógica, podemos adicionar um quinto pilar: aprender a desaprender ou a questionar os quatro pilares mencionados. Além dos afamados pilares mencionados, Morin (2000) refere-se a sete saberes necessários à educação do futuro no século XXI, nomeadamente: (1) as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão;

(2) os princípios do conhecimento pertinente; (3) ensinar a condição humana; (4) ensinar identidade terrena; (5) enfrentar as incertezas; (6) ensinar a compreensão; e (7) ética do gênero humano. Em alguns casos, Morin (2000) acentua os pilares mencionados, enquanto em outros faz críticas e os questiona. Embora não o tenha afirmado diretamente, esses saberes podem ser entendidos como eixos fundamentais para formar cidadãos íntegros, adaptando-os ao contexto e às culturas de cada país.

Se quiséssemos indicar a raiz de um problema que gera outros de igual natureza, tanto na humanidade de modo geral quanto na educação de modo particular, com todos os riscos possíveis, essa raiz seria a alteridade. Os desafios enfrentados pelos seres humanos seriam menores em quantidade e gravidade se houvesse um entendimento mútuo entre eles. Com base em atividades extracurriculares, este estudo demonstra como o conhecimento do outro melhora e facilita qualquer tipo de relação entre seres humanos. Os questionamentos do currículo pelos estudantes em sala de aula dialogam diretamente com Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*, quando ele afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Considerando que se trata de estudantes do ensino superior e não de crianças, não se pode presumir que eles não saibam o que é necessário ou o melhor para si mesmos.

E mesmo que fossem, já que o currículo também é questionado pelos estudantes do Ensino Primário e Secundário, esse debate dialoga diretamente com Rogers (1972), Dewey (1979) e Montessori (1987), que defendem liberdade, democracia e empatia na aprendizagem. Dessa forma, pode-se concluir que há opressão nas salas de aula, pois os estudantes questionam não apenas o currículo, mas também o processo de sua construção e execução, sem que sua participação seja considerada. Além disso, muitos professores também se sentem oprimidos, pois não concordam com o currículo com o qual trabalham, mas são obrigados a executá-lo. Neste sentido, tanto estudantes quanto professores vivem em opressão, e só por meio do diálogo podem encontrar formas de se libertar.

O currículo ajustado aos perfis dos estudantes, proposto por Rogers (1971), pode ser implementado por meio do método de alfabetização desenvolvido por Freire (1987). Este último, por sinal,

defende que, ao utilizar o repertório linguístico do alfabetizando, bem como os problemas sociais e políticos do seu cotidiano, o processo de aprendizagem se torna mais eficaz. Dessa forma, o estudante aprende não apenas o que necessita, mas também o que lhe interessa, tornando a educação mais significativa e contextualizada. Sobre o interesse do estudante no que deseja aprender, Lanz (1979) propõe a Pedagogia Waldorf, que se baseia no conhecimento das etapas do desenvolvimento biológico, espiritual e mental da natureza humana. Além das etapas gerais, o professor, para iniciar sua prática didática, deve compreender a personalidade de cada estudante, identificando suas necessidades e interesses para adaptar o ensino de forma mais significativa. Nessa perspectiva, caminhamos para uma educação cujo objetivo é a formação integral, promovendo um aprendizado mais humanizado e conectado à realidade do aluno.

Assim, entendemos a formação integral como aquela que ensina um sistema de conhecimentos e habilidades, permitindo que o estudante resolva seus próprios problemas. Nesta perspectiva, a educação integral não é sinônimo de educação completa, no sentido de algo que possa ser atribuído igualmente a todos os estudantes. Cada indivíduo possui sua personalidade, suas necessidades e desafios próprios, o que torna inadequado um modelo único e padronizado de educação. A formação integral não se concentra apenas nas necessidades imediatas, mas visa desenvolver potencialidades, permitindo que o aluno descubra e cultive sua vocação.

O conceito de vocação, segundo a crítica de Dewey (1979), tem sido limitado à ideia de capacidades exclusivas à certos indivíduos, frequentemente associadas a benefícios pecuniários. Essa concepção mutila a formação do indivíduo, pois ele possui várias ocupações em seu cotidiano e precisa adquirir proficiência inteligente para desempenhá-las de maneira eficaz. Além disso, Dewey (1979) argumenta que uma ocupação perde sua significação e se torna rotineira na medida em que é isolada de outros interesses. Neste sentido, a escola não deveria incentivar uma vocação restrita à uma habilidade técnica, mas sim promover uma formação ampla e integral, permitindo que o estudante desenvolva múltiplas competências e se adapte à diferentes desafios.

A educação integral não pode ser limitada apenas à escola e aos ciclos de formação estabelecidos, pois esses não conseguem

antecipar problemas futuros, especialmente os individualizados. Por essa razão, não conseguem preparar os estudantes com os conhecimentos necessários para resolver questões que ainda não existem ou não são conhecidas. Poderíamos citar vários autores que discutem essa mesma temática, mas, cedo se percebe que o conceito de educação integral, por mais expressivo, belo e necessário que seja, também possui características vagas e utópicas.

### **Atividades extracurriculares**

Uma das problemáticas do currículo e sua execução é que muitos estudantes se sentem entediados ou não se identificam com o ambiente formal da escola. Além disso, há a questão da ausência de momentos experienciais, que são essenciais para uma aprendizagem significativa. Uma das respostas para esse desafio tem sido o estágio, visto por alguns como uma solução prática para tornar a educação mais relevante e dinâmica. O estágio ocorre no segundo semestre do 4º ano, sendo necessário que o estudante tenha uma avaliação positiva e seja aprovado nas precedências do plano curricular do curso, como Didática Geral e Prática Pedagógica I e II. O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ensino Primário recomenda que um dos professores responsáveis por essas disciplinas acompanhe os estudantes durante o estágio, garantindo que a experiência seja bem orientada e formativa.<sup>18</sup>

Cumpridos os pressupostos administrativos, o estagiário apresenta-se à escola do ensino primário, que geralmente escolheu previamente. Além do professor da sua instituição de origem, é acompanhado por um supervisor, que, em geral, é o professor titular da turma ou das disciplinas, conforme a monodocência, com o apoio da direção da escola. Ao término do estágio, a escola envia o relatório à instituição de origem do estagiário, indicando sua classificação—aprovado ou reprovado.

Diante desse contexto, surge a questão: como o estágio se

---

18 No entanto esta premissa tem sido difícil de se cumprir pela carência de professores. Assim, há professores que acompanham os estagiários que não leccionam as cadeiras referidas. Outrossim, há também a dificuldade de mobilização dos docentes, pois muitos estudantes escolhem estagiar em outros municípios em que residem ou trabalham, caso do Nzeto e Tomboco, que tem convênio com o Instituto Superior politécnico do Soyo.

diferencia da atividade extracurricular?

A principal diferença entre estágio e atividades extracurriculares reside em seu caráter obrigatório—o estágio é obrigatório, enquanto as atividades extracurriculares são opcionais. Embora essas atividades complementares sejam frequentemente utilizadas como critério de avaliação, isso depende do docente, da metodologia de ensino da unidade curricular e da respectiva avaliação. Além disso, enquanto o estágio compõe uma unidade curricular, a atividade extracurricular complementa os objetivos do currículo, oferecendo experiências adicionais que ampliam o processo educativo. No entanto, a maioria das atividades extracurriculares organizadas pela instituição tem sido estruturada de forma diversa, incluindo limpeza na Praia dos Pobres, trabalhos voluntários e ações comunitárias. Além disso, há iniciativas de caráter recreativo, como excursões à Ponta do Patrão e à Praia do Kifuma, envolvendo dança, música, teatro e jogos de futebol.

Quando a atividade extracurricular tem o objetivo de aprimorar a teoria na prática e servir como avaliação classificatória, recomenda-se definir previamente os objetivos que os estudantes devem alcançar no campo. Antes da saída, aplica-se um teste para medir o nível de conhecimento prévio dos alunos sobre o tema. Uma vez no campo, os estudantes são informados sobre as tarefas, sua execução e metodologias. Durante a atividade, os docentes realizam suas funções sob supervisão dos professores, que os orientam e auxiliam no processo. Após o retorno, os estudantes são submetidos novamente à avaliação, preferencialmente o mesmo teste aplicado antes da saída. Comparando-se os resultados das duas avaliações, é possível determinar a eficácia das modalidades aplicadas e como contribuíram para o aprendizado.

Como exposto, o estágio não resolve o problema do tédio ou da estrutura formal da escola, já que só ocorre no 4º Ano, após três anos e seis meses desde que os estudantes ingressam no ensino superior, e com a duração de apenas três meses ou menos que isto. Durante esse período, a prática pedagógica é realizada dentro da escola, sob a forma de aulas simuladas entre estudantes, supervisionadas pelo professor de Prática Pedagógica I e II. Essa realidade é comum em muitas instituições de ensino superior em Angola. Assim, as poucas

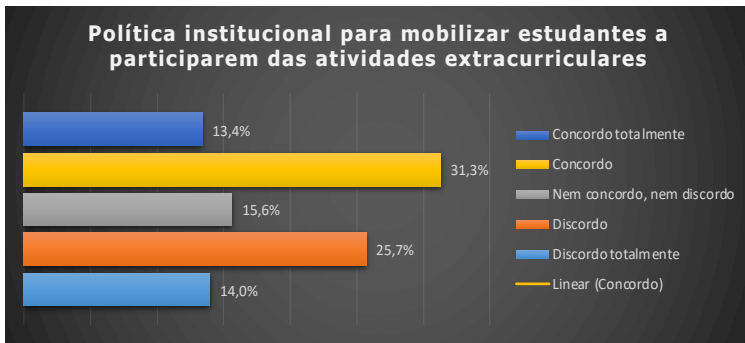
oportunidades que os estudantes têm para experiências de campo ocorrem, principalmente, por meio de atividades extracurriculares. E essas experiências têm sido positivas, conforme será demonstrado a seguir.

### **Engajamento estudantil em atividades extracurriculares no ISP-Soyo**

Dos 179 estudantes que participaram do estudo, 36,9% são do gênero masculino e 63,1% do gênero feminino. Desses estudantes, 21,2% frequentam o 1º Ano, 32,4% o 2º Ano, 44,7% o 3º Ano, e apenas 1,7% estão no 4º Ano, pelas razões já mencionadas. Quanto ao regime de ensino, constatou-se que a maior participação veio dos estudantes do Regime Diurno, que representam 76,5% do total, enquanto os estudantes do Regime Pós-laboral tiveram uma participação de 23,5%. Um dos objetivos da aplicação do inquérito foi, como mencionado, mensurar o pensamento e o sentimento dos estudantes em relação à política institucional voltada para mobilizá-los à participação em atividades extracurriculares. Para tal, foi-lhes apresentada a seguinte questão: “Indique em que medida você concorda com a seguinte afirmação: A metodologia empregada pela instituição para incentivar a participação dos estudantes em atividades extracurriculares adota práticas que podem limitar a autonomia dos estudantes, fazendo com que estes se sintam pressionados a participar.”

Utilizando a escala de Likert, foram apresentadas aos estudantes cinco opções de resposta: Discordo totalmente, Discordo, Nem concordo nem discordo, Concordo e Concordo totalmente. As respostas foram registradas conforme o gráfico apresentado abaixo.

Gráfico n.º 1 - Política institucional para mobilizar estudantes a participarem das atividades extracurriculares



Fonte: Elaboração própria.

Conforme o gráfico n.1, a maioria dos estudantes tende a concordar com a afirmação apresentada, já que 44,7% deram respostas positivas. Embora 39,7% tenham discordado, a soma das respostas favoráveis supera as negativas, indicando um viés levemente positivo na percepção. Além disso, os dados mostram que a diferença entre os extremos absolutos (Discordo totalmente vs. Concordo totalmente) é pequena (0,6%), o que sugere um certo equilíbrio nessas respostas. Entre os grupos 'Discordo' e 'Concordo', a diferença é mais significativa (5,6%), sugerindo uma tendência maior à concordância. No total, há 5% a mais de respostas favoráveis do que desfavoráveis, indicando uma leve inclinação positiva na percepção. Entre os estudantes que não concordam com a política de mobilização institucional para as atividades extracurriculares, 3,9% nunca participaram dessas atividades, dentro de um universo de 8,9%. No geral, observa-se um excelente engajamento dos estudantes nessas atividades, mesmo que alguns não concordem com a política institucional de mobilização, conforme demonstrado na tabela abaixo.

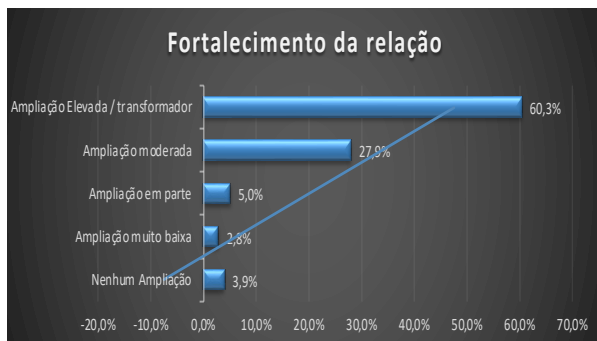
Tabela n.º 1 – Participação dos estudantes em atividades extracurriculares

<b>Atividades</b>	<b>Homens (%)</b>	<b>Mulheres (%)</b>	<b>Diferença (%)</b>
Nenhuma	3,9	7,3	+ 3,4 (Mais mulheres)
Uma	5,6	8,4	+ 2,8 (Mais mulheres)
Duas	8,4	11,2	+ 2,8 (Mais mulheres)
Três	10,6	17,3	+ 6,7 (Mais mulheres)
Mais de quatro	8,4	19	+ 10,6 (Mais mulheres)

Fonte: Elaboração própria.

Em todas as categorias, a participação das mulheres é maior do que a dos homens. A maior diferença ocorre na categoria ‘Mais de quatro atividades’, com um aumento de 10,6% na participação feminina. A diferença é moderada nas categorias ‘Nenhuma’, ‘Uma’ e ‘Duas atividades’, variando entre 2,8% e 3,4%. A participação masculina é inferior em todas as categorias, sugerindo um menor envolvimento dos homens em atividades extracurriculares. No entanto, vale destacar que apenas 36,9% dos participantes do estudo pertencem ao gênero masculino, enquanto 63,1% são do gênero feminino. Essa diferença expressiva também se reflete na caracterização da população do curso. Com o objetivo de entender como essas atividades estreitaram a relação entre estudantes e professores, foram apresentadas as seguintes hipóteses de resposta: Nenhuma ampliação, Ampliação muito baixa, Ampliação em parte, Ampliação moderada e Ampliação elevada ou transformadora. As respostas foram registradas conforme o gráfico abaixo.

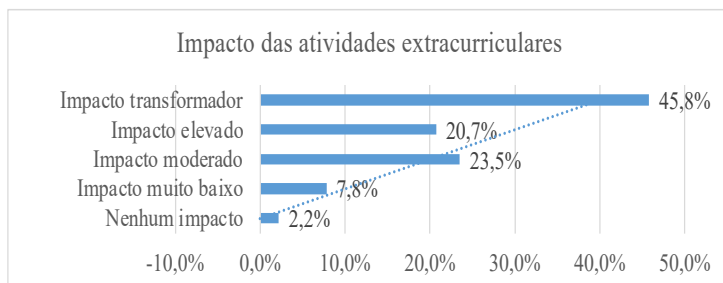
Gráfico n.º 2 – Fortalecimento da relação



Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos participantes (45,8%) considera que o impacto das atividades foi elevado ou transformador, destacando sua importância no ambiente educacional. Apenas 2,2% acreditam que não houve impacto, o que indica que a grande maioria percebe algum nível de benefício. Ao somar as respostas moderada, elevada e transformadora, observa-se que 90% dos participantes reconhecem algum impacto positivo. Esses dados sugerem que as atividades extracurriculares desempenham um papel essencial no crescimento pessoal e acadêmico dos estudantes, fortalecendo suas habilidades, conexões e oportunidades. Além do estreitamento da relação entre estudantes e professores, as atividades têm demonstrado um impacto positivo no desenvolvimento pessoal e acadêmico, conforme ilustrado no gráfico abaixo.

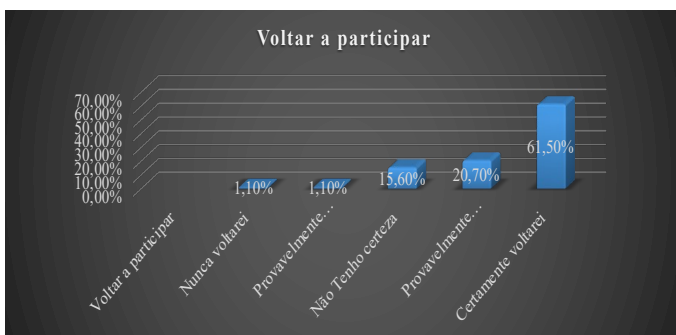
Gráfico n.º 3 – Impacto das atividades extracurriculares



Fonte: Elaboração própria.

A maioria dos participantes (45,8%) considera que o impacto das atividades foi transformador, indicando um papel significativo no desenvolvimento pessoal e acadêmico. Ao somar as respostas ‘moderado’, ‘elevado’ e ‘transformador’, observa-se que 90% dos participantes perceberam algum impacto positivo. Apenas 2,2% relataram não ter sentido nenhum impacto, o que demonstra que quase todos os estudantes encontram algum benefício nessas atividades. As atividades extracurriculares desempenham um papel essencial no fortalecimento das habilidades acadêmicas e sociais, contribuindo para um ambiente educacional mais dinâmico e enriquecedor. Talvez essa seja uma das razões pelas quais a maioria dos estudantes afirma que pretende continuar participando das atividades organizadas pela instituição, conforme demonstrado no gráfico abaixo.

Gráfico n.º 4 – Voltar a participar



Fonte: Elaboração própria.

A grande maioria dos participantes (61,5%) afirma que certamente voltará a participar, demonstrando um alto nível de satisfação com as atividades extracurriculares. Somando os que afirmam que provavelmente voltarão (20,7%) e os que têm certeza, observa-se que 82,2% dos estudantes têm uma perspectiva positiva sobre futuras participações. Apenas 2,2% indicam que não pretendem voltar, enquanto 15,6% estão indecisos. Esses dados evidenciam

o impacto positivo e motivador das atividades extracurriculares, incentivando a maioria dos estudantes a continuar participando. Além disso, foi solicitado aos estudantes que mencionassem três temas de atividades extracurriculares que gostariam que a instituição realizasse, cujas respostas estão organizadas na tabela abaixo.

Tabela n.º 2 – Atividades extracurriculares indicadas pelos estudantes

<b>Categoria/Tema</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>
Limpeza	40	9,6%
Campanha ou visitas	42	10,1%
Excursão	109	26,3%
Desporto	54	13,0%
Eventos científicos	86	20,7%
Grupo teatral	9	2,2%
Feiras	22	5,3%
Olimpíadas	23	5,5%
Grupo musical	4	1,0%
Gala	11	2,7%
Visitas às empresas locais	1	0,2%
Gastronomia	2	0,5%
Quadro de honra	1	0,2%
Datas comemorativas	2	0,5%
Poesia e poema	3	0,7%
Artes plásticas	6	1,4%

Os dados demonstram uma predominância de atividades práticas e dinâmicas, com destaque para excursões (26,3%), eventos científicos (20,7%) e atividades esportivas (13,0%), sugerindo um forte interesse dos estudantes por ações que envolvem aprendizado experiencial, socialização e aplicação de conhecimentos. As excursões incluem a realização de diversas atividades, como deslocamentos para zonas locais ou até viagens para outras cidades, permitindo a troca de experiências com estudantes de outras universidades. Além disso, essas atividades são acompanhadas de visitas a locais turísticos e praias,

onde há momentos de lazer, dança e música. As excursões lideram as preferências dos estudantes, indicando que valorizam experiências além do ambiente acadêmico tradicional, conforme mencionado nas páginas iniciais. Esse dado reforça a importância de integrar eventos externos à formação, proporcionando um aprendizado mais aplicado e interativo.

Para esses estudantes, os eventos científicos poderiam promover uma ampla gama de atividades, realizadas tanto na instituição quanto na comunidade. Entre elas, destacam-se palestras e formações contínuas sobre investigação científica, comemorações de datas históricas—tanto na instituição quanto em locais históricos—além de campanhas de sensibilização sobre proteção ambiental e alfabetização. Além disso, poderiam incluir formações de curta duração voltadas ao refrescamento pedagógico de professores das escolas da comunidade. Os eventos científicos representam o segundo grupo com maior número de respostas, evidenciando a necessidade de mais iniciativas acadêmicas que incentivem a pesquisa, a inovação e o aprofundamento de conteúdos.<sup>19</sup> Essa alta demanda pode estar relacionada à busca por novas formas de engajamento que complementam o ensino formal.

O desporto aparece como uma prioridade, demonstrando que os estudantes reconhecem a importância da atividade física para o desenvolvimento integral.<sup>20</sup> Além disso, modalidades esportivas podem fortalecer habilidades como trabalho em equipe, liderança e disciplina, influenciando diretamente o rendimento acadêmico. Nesta categoria, os estudantes indicaram a necessidade da criação de uma equipe, sem especificar se seria formada apenas por alunos ou se incluiria docentes. Também destacaram a importância da diversificação das modalidades esportivas e da organização de torneios. Entre as opções com menor

---

19 No último ano, os estudantes analisados participaram das jornadas científico-pedagógicas do Departamento de Ciências da Educação, ao qual estão vinculados, bem como das jornadas científicas da instituição, de um workshop e de duas palestras. Esses eventos reforçam a necessidade de promover mais atividades desse gênero, ampliando oportunidades de aprendizado e aprofundamento acadêmico.

20 O futebol é a única modalidade praticada, amplamente incentivada pelos professores, que recentemente formaram uma equipe para competir contra estudantes ou qualquer equipe externa. Há uma partida tradicional entre estudantes calouros e docentes durante as atividades de batismo dos novos estudantes. Além disso, a instituição realizou recentemente um campeonato, no qual cada curso organizou sua própria equipe, e os professores de todos os cursos também formaram uma equipe para participar.

frequência e mais específicas, destacam-se atividades como grupos teatrais (1,8%), grupo musical (0,8%), artes plásticas (1,2%) e poesia (0,6%). Embora apresentem menor adesão, essas expressões culturais ainda são relevantes, evidenciando uma diversidade de interesses, mesmo com menor representatividade.<sup>21</sup>

Outro dado interessante é a menção das campanhas e visitas (8,5%). Os estudantes sugeriram diversas atividades, como doação de bens variados aos hospitais, doação de sangue, doação de livros para bibliotecas públicas ou a criação de bibliotecas móveis, doação de material didático para crianças carentes e visitas a prisões, com o objetivo de levar esperança e contribuir para a reabilitação dos internos. A indicação dessas atividades demonstra que os estudantes estão preocupados com questões sociais e comunitárias. Isso pode evidenciar uma abertura para programas de voluntariado, fortalecendo o vínculo entre a instituição e a sociedade, que representa a finalidade última da universidade: a extensão acadêmica. Por fim, embora algumas categorias tenham recebido poucas menções, como visitas as empresas (0,2%) e gastronomia (0,4%), esses dados podem indicar um nicho de interesses que, se explorado, pode enriquecer a diversidade de eventos promovidos pela instituição. A realização de feiras, mencionada por 5,3% dos participantes, poderia facilitar a exposição de pratos típicos da região ou das famílias dos estudantes. Além disso, os alunos poderiam representar simulações de empresas locais dentro dessas feiras, tornando-as ainda mais dinâmicas e educativas.

## Conclusões

A estrutura curricular do curso de Licenciatura em Ensino Primário apresenta uma abordagem tradicional, fortemente baseada em aulas teóricas e teórico-práticas, com estágio pedagógico apenas no último ano. Essa organização limita a inserção dos estudantes

---

21 No dia 20 de março de 2025, os estudantes do Departamento de Ciências da Educação celebraram o Dia Internacional da Mulher. Todas as mulheres da instituição, especialmente as estudantes, apresentaram-se deslumbrantes com seus trajes de ‘tecidos africanos’—coloridos e repletos de sinais geométricos que simbolizam culturas, regiões, etnias, status, espiritualidade e até mensagens políticas. Durante a celebração, desfilaram, declamaram poesias, cantaram, dançaram e reafirmaram os desafios enfrentados pelas mulheres no contexto do século XXI.”

em contextos práticos desde os primeiros anos, restringindo o desenvolvimento de habilidades essenciais para o exercício da docência. Apesar de conter disciplinas fundamentais para a formação pedagógica, há uma necessidade evidente de maior integração entre teoria e prática ao longo de todo o percurso acadêmico, garantindo que os futuros professores adquiram experiência real antes de ingressarem no mercado de trabalho. Diante dessas limitações, as atividades extracurriculares emergem como uma alternativa valiosa para suprir a carência de experiências práticas. Elas desempenham um papel essencial na formação dos estudantes, permitindo aprendizado experiencial, desenvolvimento de habilidades sociais, fortalecimento da relação entre alunos e professores, além de possibilitar uma formação mais dinâmica e participativa. Excursões, eventos científicos, práticas esportivas e iniciativas comunitárias foram amplamente citadas pelos estudantes como oportunidades significativas de aprendizado fora da sala de aula, evidenciando sua importância na complementação do currículo formal.

Além disso, o envolvimento dos estudantes em programas de extensão universitária demonstra um impacto positivo não apenas na formação acadêmica, mas também no fortalecimento do vínculo entre a instituição e a sociedade. Campanhas de doação, alfabetização comunitária, visitas a hospitais e prisões reforçam o compromisso dos estudantes com a responsabilidade social, preparando-os para uma atuação profissional mais humanizada e consciente das demandas locais e nacionais. Dessa forma, fica evidente a necessidade de uma revisão curricular, incorporando estratégias que ampliem a prática pedagógica desde os primeiros anos e consolidem o papel das atividades extracurriculares como parte fundamental da formação. O investimento na extensão universitária, na diversificação das metodologias de ensino e na promoção de eventos científicos pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, inovador e alinhado às necessidades do século XXI.

## Apêndice - Inquérito

Inquérito destinado à todos os estudantes de Ensino Primário do Instituto Superior Politécnico do Soyo

Tema: Educação integral em Angola. Um olhar triangular sobre as experiências de gestores, docentes e estudantes em actividades extracurriculares no ISP-Soyo

Prezado(a) estudante,

Sua opinião é essencial para aprimorarmos nossas práticas e entendermos melhor a dinâmica das actividades extracurriculares. Convidamos você a preencher este inquérito, que tem como objectivo coletar informações que nos vão ajudar saber como as actividades extracurriculares ampliam o entendimento mútuo entre docentes e discentes e como essa alteridade contribui positivamente para a formação integral do estudante. Actividades extracurriculares são aquelas realizadas fora do horário regular de aulas. Elas podem ocorrer antes ou depois do período lectivo: em dias sem aula, durante interrupções programadas ou mesmo em finais de semana e feriados. Garantimos que todas as respostas serão tratadas de maneira confidencial e utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa.

Dados demográficos

Idade  Género  Ano de frequência  Período

1. Indique em que medida você concorda com a seguinte afirmação: A metodologia empregada pela instituição para incentivar a participação dos estudantes em actividades extracurriculares adopta práticas que podem limitar a autonomia dos estudantes, fazendo com que estes se sintam pressionados a participar?

1.1 Discordo totalmente  1.2 Discordo  1.3 Nem concordo, nem discordo

1.4 Concordo  1.5 Concordo totalmente

2. Durante os últimos 12 meses, com que frequência você participou das actividades extracurriculares oferecidas pela instituição?

2.1 Nenhuma  2.2 Uma  2.3 Duas  2.4 Três  2.5 Mais de Quatro

3. Indique em que medida você concorda com a seguinte afirmação: As actividades extracurriculares ampliam meu entendimento e fortalecem minha relação com os professores e colegas, contribuindo para uma melhor interação no ambiente educacional.

3.1 Nenhuma ampliação  3.2 Ampliação muito baixa  3.3 Ampliação em parte  3.4 Ampliação moderada  3.5 Ampliação elevada/ transformadora

4. Como você avalia o impacto dessas actividades no seu desenvolvimento pessoal e académico?

4.1 Nenhum impacto  4.2 Impacto muito baixo  4.3 Impacto moderado  4.4 Impacto elevado

4.5 Impacto transformador

5. Indique o quanto você concorda com a seguinte afirmação: Pretendo voltar a participar de actividades extracurriculares organizadas pela instituição.

5.1 Nunca voltarei  5.2 Provavelmente não voltarei  5.3 Não tenho certeza

5.4 Provavelmente voltarei  5.5 Certamente voltarei

6. Mencione três actividades extracurriculares que você gostaria que a instituição realizasse?

R1:

R2:

R3:

Os autores

António Ndelesse Epifânio

Massuquinini Inês

Joana Dembele Jorge

Alfonso Júnior Ernesto

Egídio Martina Manuel

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COCHRAN, William G. Técnicas de amostragem. Tradu. Fernando A. Moreira Barbosa. Rio de Janeiro: Editora Fundo da Cultura, 1965.

CRESWELL, John W. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3ª Ed. Los Angeles: SAGE Publications, Inc, 2009.

DEWEY, John. Educação e democracia: Introdução a filosofia da educação. 4ª Ed. Tradu. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São

Paulo: Ed. Nacional, 1979.

EPIFÂNIO, António Ndelesse. O ritual no dinheiro. Um olhar antropológico sobre o troco nos mercados informais de Angola. *AbeÁfrica*, vol. 9, n. 9, p. 109 – 131, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: Caminho para um ensino mais humano*. São Paulo: Summus, 1979.

MONTESSORI, Maria. *Mente absorvente*. Tradu. Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editorial Nórdica, 1987.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª Ed. Tradu. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

ROGERS, Carl R. *Liberdade para aprender*. 2ª Ed. Tradu. Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Andrade. Interlivros de Minas Gerais e Belo Horizonte, 1972.

RUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio; ou, da educação*. Tradu. Sérgio Milliet 3ª Ed. Bertrand Brasil: Rio de Janeiro, 1995.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 4ª Ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

RELA, José Manuel Zenha. *Angola o futuro já começou*. São Paulo: Nzila, 2005.

KEBANGUILAKO, Dinis. *Educação em Angola: Sistema educativo, políticas e os processos de hegemonização e homogeneização política na primeira república (1975-1992)*. Tese (Doutorado em História). Bahia: Universidade Federal da Bahia, 2016.

## **DOCUMENTOS**

Angola, Artigo 3º, 18º e 37º, de 10 de Agosto de 2018. Dispõe sobre definições, Unidades de Crédito Extra-curriculares e Organização Temporal. *Diário da República-Órgão Oficial da República, Angola*, DF, 10 de Ago. 2018, Sec.I-119, p.4135-4145.



**Capítulo**

**06**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANGOLA:  
UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA  
LITERATURA**

**Dorivaldo da Graça Guedes Tavares, Edmilson dos  
Prazeres da Silva**

# EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ANGOLA: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

Dorivaldo da Graça Guedes Tavares<sup>1</sup>  
Edmilson dos Prazeres da Silva<sup>2</sup>

## Introdução

O tema que aqui apresentamos, versa sobre a educação integral em Angola: Uma revisão sistemática bibliográfica. Ao abordarmos a problemática da educação em Angola, quer partindo duma perspectiva histórica quer analisando-a duma perspectiva sociológica, sentimo-nos quase obrigados a determo-nos no período colonial por ser o marco de referência no surgimento do ensino em Angola, assim como em muitos outros países do continente africano, durante a presença colonial europeia. A educação desenvolvida por grande parte dos povos africanos antes da presença colonial, em várias regiões de África, baseava-se num quadro não formal.

Grande parte desta educação era adquirida pelos pais através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente social. No quadro desta observação, facilmente se constata que a educação não formal foi utilizada durante muitos anos na África anterior a presença dos europeus como um sistema de ensino ligado ao modo de vida das populações para a sua sobrevivência. Retomando a educação como nosso campo de análise, gostaríamos de afirmar que o trabalho que aqui apresentamos, abordará de uma maneira resumida a educação integral em Angola nos períodos antes, durante e depois da independência, bem como abordaremos a educação nos nossos dias.

## Problema da pesquisa:

A atual conjuntura educacional, remete a todos os atores repensar uma nova forma de gerir os espaços escolares por um lado,

---

1 Professor na Universidade Jean Piaget de Angola

2 Professor na Universidade Jean Piaget de Angola

aliado às novas práticas da administração da educação e da Lei de Base do Sistema Geral da Educação e Ensino, Lei 17/16, de 07 de Outubro<sup>3</sup>.

Decidimos partir da seguinte formulação da questão de pesquisa: Qual é a importância da educação integral em Angola?

Partindo desta realidade, e tendo por base o atual modelo de organização da administração pública angolana, que prima pela descentralização dos atos administrativos, interroga-se nesta pesquisa, se a descentralização econômica favoreceria a solução de problemas locais, cabendo ao Estado apenas o controle dos processos para garantir sua eficácia.

### **Objetivo do estudo**

Este trabalho tem como objetivo fazer uma da revisão sistemática da literatura sobre a educação integral em Angola.

### **Hipóteses da Pesquisa**

Do presente trabalho, podemos inferir como hipótese da pesquisa a importância da efetividade da Educação integral em Angola. Dito de outro modo, a administração do sistema educativo poderia ser reorganizada de modo que, partindo do ponto de que o Estado deve criar todas as condições favoráveis às instituições, de modos que haja real integração no sistema de ensino angolano.

### **Procedimentos metodológicos da pesquisa**

Para este trabalho usamos um enfoque analítico, onde baseamo-nos em métodos de uma revisão bibliográfica da literatura, de acordo com os nossos objetivos e a nossa área de estudo. O trabalho não se trata de uma revisão exploratória, pois, não procuramos por tendências, pontos em comum e divergentes encontrados na literatura. A revisão bibliográfica e/ou documental consistiu na consulta e análise dos diferentes autores. Com base ao objetivo do presente estudo e à sua problemática, quanto as revisões de estudos que abordam sobre o tema, seguimos a metodologia que consiste numa investigação aprofundada

---

3 CRA, 2010, do artigo 199.º, p. 77.

quanto a educação integral em Angola.

O escopo desta pesquisa cinge-se em analisar ou fazer uma revisão sistemática da literatura sobre a educação integral em Angola: De acordo com o objetivo da revisão, nossos limites albergam livros, artigos, dissertações de mestrado, teses de doutoramentos e revistas indexadas. As referências usadas envolvem publicações de anos como 1975 a 2010 que alberga livros publicados em Angola e nas mais variadas partes do mundo, como em África, América e Europa. Para o efeito, consultamos algumas bases de dados que serviram como elementos basilares desta pesquisa.

Entrementes, usamos alguns critérios de inclusão de bibliografia ao lermos as publicações, tivemos de ter bem definido quais trabalhos deviam ser incluídos em nossas análises nas quais devemos desconsiderar ao estabelecermos os nossos objetivos ou escopo. Assim, primeiramente, a análise recaiu sobre a revisão da literatura sobre a configuração do sistema educativo em Angola. Parte-se da colonização e a sua repercussão histórica, seguida da fase antes da independência e, por fim, pós independência, Angola como nação independente, realçando uma abordagem pragmática do papel, desempenho, e os objetivos nestas etapas, como referencial teórico do suporte da pesquisa. Retoma-se, neste sentido, o período anterior a independência a fim de demonstrar as rupturas e continuidades entre a forma atual do sistema educativo e aquelas organizações que a antecederam.

## **Os primórdios do ensino em Angola**

O ensino escolar teve início em Angola nos séculos XVI e XVII, portanto muito antes do atual território constituir uma unidade. No decorrer da sua presença no Reino do Kongo, os padres católicos presentes na corte de M'Banza Kongo empenharam-se em divulgar não apenas o cristianismo, mas também a língua portuguesa e a correspondente escrita, bem como rudimentos de matemática. De acordo com Nguluve (2010, p. 182):

Depois da fundação das Praças Fortes de Luanda e de Benguela, estabeleceram-se lá algumas escolas de nível básico, ini-

cialmente apenas para filhos dos colonos brancos, inclusive alguns que tiveram com mulheres africanas, depois também para um pequeno número de crianças africanas.

Nesta fase, as escolas não constituíam um sistema de ensino e nem sequer tinham estruturas muito definidas. A situação mudou no decorrer do século XIX, quando Portugal passou a ocupar lentamente o território correspondente ao da Angola de hoje e, paralelamente à ação militar, e muitas vezes a precedê-la, houve uma ação missionária cada vez mais extensa, tanto católica como protestante.

De acordo com Nguluve (2010, p. 182) os missionários ligavam sempre a cristianização à uma escolarização mais ou menos desenvolvida. Esta começou, inclusive, a abranger a população africana urbanizada que se aglomerava em Luanda e Benguela bem como nas vilas que se foram fundando passo a passo.

### **Angola– A educação antes da independência**

Antes da ocupação e da expansão colonial em África no geral e em Angola em particular, já se praticava a educação, baseada num quadro não formal. Grande parte desta educação era adquirida pelos pais através do exemplo e do comportamento dos membros mais velhos da sociedade. Em circunstâncias normais ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente. Prelót (1974, p. 28) salienta que:

É só nos lembrarmos em referências históricas que, quando a primeira delegação chefiada por Diogo Cão em 1482 chegou a foz do rio Zaire, encontraram um povo administrativamente organizado, com um rei, uma capital (Mbanza Congo), uma população superior a 100 mil habitantes e com uma economia baseada na agricultura.

Todos estes fatos históricos demonstram o quanto esta população era educada; assim sendo, apesar de este povo não ter o domínio da escrita na altura, é de uma certa maneira egoísta pensar-se que o povo que habitava Angola não praticava a educação. Também não corresponde a uma verdade histórica afirmar que a educação nesta

parte do continente começou com o processo colonial.

### **Surgimento do ensino oficial em Angola**

Referências históricas afirmam que, durante vários séculos da colonização portuguesa, o ensino esteve sob a responsabilidade das Missões religiosas, sendo o ensino laico muito reduzido e praticado por algumas instituições não oficiais. Segundo Vieira (2007, p. 43):

Apesar da existência do ensino oficial na Província de Angola, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois um grande número continuava sem escolarização, uma vez que (o decreto de 1845 de Joaquim Falcão, procurou dar satisfação às exigências das populações civilizadas) beneficiando assim a maioria da população colonizadora.

Alguns dados apontam que o ensino missionário não era praticado apenas pelas Missões Católicas, pois com o passar do tempo instalaram-se também no território angolano algumas Missões Protestantes que contribuíram para o ensino das primeiras letras às populações autóctones. Até os primeiros anos do século XIX, a educação laica em Angola era ainda muito limitada e não estava por isso ao alcance de todos, só uma minoria de europeus abastados e da burguesia africana radicada principalmente em Luanda, podia frequentar algumas instruções de caráter privado que existiam no território, principalmente nos aglomerados de população colonial. Segundo Vieira (2007, p. 43) “por um lado o decreto de 1845 de Joaquim Falcão, procurou dar satisfação às exigências das populações civilizadas, beneficiando assim a maioria da população colonizadora.” O autor refere que este decreto também marca o pronúncio da abertura dos primeiros alicerces da escola pública no ultramar e, muito especialmente, em África.

Santos (1975, p. 94) declara que:

Com a 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 a questão do ensino (1845), passaram-se mais de três séculos para que se pensasse na implementação de um sistema de ensino público, o que não deixa de ser chocante par um colonialismo que apregoava ter civilizado os chamados “povos bárbaros.

Apesar da existência de um ensino oficial em Angola, a situação da maioria da população africana em nada se alterou, pois um grande número continuava sem escolarização. Do ponto de vista de Santos, (1970, p. 185):

O liceal só teve início nos primórdios do século XX, mais concretamente a partir de Fevereiro de 1919, quando foi fundado o primeiro Liceu de Luanda e da província, o Salvador Correia. Assim desde a assinatura do decreto de José Falcão em 1845 até o surgimento do 1º liceu passaram-se 74 anos para que surgisse em toda a província de Angola uma escola secundária oficial, o que, por si só, demonstra o atraso no desenvolvimento do campo educativo em Angola e as dificuldades de muitos em prosseguirem os seus estudos secundários.

Contudo, é importante salientar que, embora o surgimento do ensino secundário fosse já uma realidade em Angola, ou melhor em Luanda, a situação de escolarização da maioria da população angolana não mudou significativamente, tendo em atenção que o Liceu Salvador Correia era frequentado maioritariamente por filhos de grandes proprietários europeus que viviam em Angola, fazendeiros portugueses, elementos de ascendência portuguesa e alguns poucos angolanos.

Para outros angolanos restava-lhes as escolas profissionais onde faziam um curso de artes e ofícios. O ensino profissional destinava-se fundamentalmente aos angolanos, então designados anteriormente por indígenas. Do ponto de vista de Nguluve (2010, p. 56) “em 1926 – 1933 Portugal implementa uma nova política com relação as colónias ultramarinas e publica o Acto Colonial onde se reforçava o sentimento de um novo regime ditatorial.” É da essência

orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos, e de civilizar as populações indígenas que nele se compreendam, exercendo também a influência moral que lhe é adstrita pelo Padroado do Oriente.

Como se pode constatar as colónias estavam diante de um novo quadro político e as suas populações iniciavam um novo ciclo de vida sob um regime ditatorial, que mais do que conceber direitos e dignidade aos povos africanos, se arrogava, através do Acto Colonial, o direito de oprimir e subjugar sob a capa de civilizar e educar. Conforme salienta Vieira (2001, p. 49):

Em 1932, Salazar assume o poder do governo Português e, em 1933, na Conferência Imperial Colonial defendia que «o estado central deve organizar com eficácia a protecção das raças inferiores (...) em benefício do ocidente». Em termos da educação e ensino, a política do estado novo continuava a encarar a questão da escolarização dos africanos como sendo desnecessária (...) como afirmava o Boletim do Ensino da Colónia de Angola.

Desta forma, é possível comentar que o indígena tem de ser um indivíduo útil, principalmente no seu meio de origem e só poderá ser, uma vez preparado, uma vez educado nos costumes salutarés do trabalho. O indígena na escola primária estaria deslocado, tornando-se altamente prejudicial a si e aos seus semelhantes. “Devemos procurar evitar a difusão de escolas primárias nos povoados selvagens”. Aqui se pode confirmar a exclusividade da escola para apenas os filhos dos colonos e de uma minoria angolana identificada como assimilada. Um assimilado era um angolano que vivia segundo a cultura portuguesa e beneficiava de alguns direitos da sociedade colonial.

De acordo com Vieira (2001, p. 49), “apesar de alguns africanos terem acesso à escola, menos de 5% de todas as crianças de idade compreendida 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 analfabetos.” De uma maneira geral podemos afirmar que o ensino colonial não era um mecanismo virado para as povos angolanos, para a sua cultura e promoção dos seus valores, era

sim um instrumento ideológico do sistema colonial que tinha como objetivo inculcar valores morais, éticos, políticos e religiosos acerca da realidade portuguesa, incluindo ideias de servilismo na consciência do angolano, enquanto a escola era uma forte instituição de expansão da língua portuguesa em detrimento das línguas angolanas.

É de salientar que nas colônias os programas e conteúdos de ensino diziam respeito a realidade portuguesa. Estudava-se a flora e fauna, a história, a geografia de Portugal, criando-se um vazio cultural acerca de conhecimentos da realidade da própria colônia.

### **O período que antecedeu a Independência: 1974 – 1975**

Antes de abordarmos qualquer aspecto de ordem política, gostaríamos de recuar um pouco no tempo para analisarmos, ainda que de forma sucinta, o 25 de Abril de 1974 que culminou com a queda do regime ditatorial em Portugal. O 25 de Abril, mais do que um produto histórico dos nacionalistas portugueses, teve a sua gênese na luta armada que os nacionalistas de Angola, Moçambique e Guiné Bissau impuseram ao colonialismo português, criando uma situação favorável para a Independência das ex-colônias de África e o fim da ditadura em Portugal. Assim, a guerra desencadeada nos territórios destes países criou uma premissa para a ocorrência do 25 de Abril, e com ele se abrissem as portas para a independência das ex-colônias.

Vale a pena nos lembrarmos o que nos diz Basil Davidson, citado por Prelót (1974, p. 127):

Estas guerras portuguesas foram extremamente dolorosas, mas por volta de 1970 a 1ª resistência africana começou em geral a ganhar vantagem. Essa resistência levou a grandes avanços políticos por parte dos africanos, assim como vitórias militares. Finalmente o derrube da ditadura salazarista em Abril de 1974, também veio pôr fim a estas guerras dolorosas e desastrosas para Portugal.

Queremos aqui mostrar o quão foi importante o sacrifício dos Movimentos Nacionalistas africanos (em Angola o MPLA, FNLA e a UNITA), pois, com este esforço, surgiu a independência que veio

a favorecer os próprios africanos com relação a acessibilidade ao processo de ensino. Para Prelót (1974, p. 127):

Pouco antes da proclamação da independência, o país envolve-se numa sangrenta guerra pelo poder, envolvendo os três movimentos de libertação (MPLA, FNLA e UNITA). Esta situação deixou o país economicamente debilitado, tendo destruído a maior parte das comunicações terrestres, e em particular o caminho-de-ferro de Benguela.

Estes conflitos não beneficiaram em momento algum o processo do ensino no país, pois que, passou-se a partir deste momento a direcionar todas as atenções na implantação da paz, bem como na estabilização do país.

### **Angola – A Educação pós Independência (1975 – 1980)**

Com a proclamação da Independência de Angola pelo MPLA, os objetivos imediatos do novo regime consistiam na “destruição” dos marcos do regime colonial e na construção imediata de um novo país, social, político, e economicamente diferente, de forma a servir os milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial.

Parafraseando Vieira (2007), tendo em conta que a situação herdada do colonialismo, principalmente no campo da educação, não era das mais favoráveis, e consciente do alto nível de analfabetismo existente na sociedade angolana na altura, uma das primeiras medidas a ser implementada a nível nacional foi o combate ao analfabetismo. Indicadores do Ministério da Educação, publicado na revista Novembro, apontavam que cerca de 85% da população do nosso país (Angola), era analfabeta e mesmo entre os alfabetizados muito poucos possuíam qualquer qualificação e só uma maioria não significativa possuía uma qualificação profissional.

Vieira (2007) alega que:

Considerando a alfabetização uma tarefa prioritária, as autoridades angolanas cria-

ram a Comissão Nacional de Alfabetização, em 1976, sob a tutela do Ministério da Educação, mas dependendo funcionalmente das estruturas do MPLA, que levou a cabo uma Campanha Nacional de Alfabetização por forma a diminuir o número de analfabetos.

A campanha teve uma grande aderência por parte da população, quer no campo quer nas fábricas ou nos quartéis e, em muitos casos, as aulas decorriam debaixo das árvores. Esta campanha visava colmatar algumas carências a nível da mão-de-obra qualificada e iniciar uma forma de educação popular, baseada na experiência dos grandes movimentos de educação popular da América Latina, ao mesmo tempo em que tentava fazer frente a situação económica do momento.

Do ponto de vista de Santos (1975, p. 162), “anos mais tarde, num balanço sobre esta actividade, o Ministério da Educação referia que, ao fim dos primeiros dez anos de Batalha de Alfabetização, foram alfabetizados 1.048.000 cidadãos numa média calculada em 100.000 por ano.” Mas este período, embora sendo áureo, rapidamente foi acompanhado de constantes debilidades, uma vez que as dificuldades de ordem económica e o agudizar da guerra em quase todo o país, contribuíram para o decréscimo da campanha em muitas regiões.

### **Políticas do ensino em Angola - “experiência socialista”, (1975 a 1991)**

De acordo com Nguluve (2010, p. 28), “durante anos, uma alta prioridade foi dada a uma ampla campanha de alfabetização de adultos que utilizou a técnica didáctica, mas não a metodologia de base do educador brasileiro Paulo Freire.” Para além da transmissão de conhecimentos instrumentais básicos, a campanha teve por objetivo a promoção sistemática de uma identidade social abrangente (nacional) e uma mentalização política destinada a obter a aceitação do regime estabelecido. Não são conhecidas estatísticas fiáveis quanto a esta campanha, mas pode ser dado como certo que ela atingiu centenas de milhares de pessoas.

De acordo com Nguluve (2010, p. 28), “ao conquistar o

poder e declarar a independência do país em 1975, o MPLA optou ao mesmo tempo por uma tentativa de combinar a construção nacional com a construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo Marxismo-leninismo.” Nesta perspectiva, adotou uma política educacional inteiramente subordinada a estes objetivos. Paralelamente, procedeu-se a uma reestruturação e expansão do sistema do ensino geral, concebido para, ao menos tendencialmente, abranger a totalidade da população.

De acordo com Prelót (1974, p. 65), na sua versão regular, destinada à população em idade escolar, este sistema passou a compreender oito anos: quatro de ensino primário, dois de ensino pós-primário e dois de ensino complementar. Na sua versão para adolescentes e adultos que não frequentaram a escola enquanto crianças, um programa comprimido era ministrado em seis anos. Este sistema chegou a ser implantado na quase totalidade do território, sendo para o efeito essencial a cooperação cubana que, de certo modo, substituiu os luso-angolanos que, durante o período colonial, tinham sido o suporte indispensável de todo o ensino, mas que haviam deixado o país na altura da independência. Para Santos (1975, p. 74):

Na continuação deste ensino básico, foi estabelecido um ensino médio de quatro anos (9<sup>a</sup> a 12<sup>a</sup> classes). Boa parte das respectivas escolas tinham como objetivo uma formação técnico-profissional nos mais diversos ramos, inclusive no da formação de professores. A conclusão da 12<sup>a</sup> classe dava acesso ao ensino superior. Criaram-se também a nível médio escolas de ensino pré-universitário (PUNIVs), especialmente desenhadas para, em menos tempo, levar ao acesso a estudos superiores em letras e ciências naturais.

Para o estudo superior existia apenas a Universidade de Angola. Esta era a sucessora da Universidade de Luanda e passou em 1979 a chamar-se Universidade Agostinho Neto. Embora ela compreendesse várias faculdades, situadas em Luanda e no Huambo, esta universidade não tinha condições para corresponder à procura gerada pela expansão do ensino, antes e depois da independência—

tanto menos como o seu corpo docente, que ficou drasticamente reduzido com a saída dos professores luso-angolanos, só parcialmente substituídos por cooperantes cubanos, alemães (da RDA) e Russos. Por esta razão, o MPLA estabeleceu um sistema de bolsas que permitiu, no decorrer dos anos, a vários milhares de alunos de realizar estudos universitários em diferentes “países socialistas” – principalmente em Cuba, mas também na União Soviética, na República Democrática Alemã e na Polónia.

## **O Novo Sistema de Educação e Ensino**

Tendo o governo da República Popular de Angola, compreendido a importância do setor no desenvolvimento do país bem como da sua população, ocupou-se em um novo sistema de Educação e do Ensino que não englobasse nos seus objetivos e princípios os signos da política educacional colonial.

Conforme Vieira (2007, p. 98), “é neste quadro que foi promulgada a Lei nº 4/75 de 09 de Dezembro de 1975, um mês à seguir a Independência, que consagrava a nacionalização do ensino.” Desta forma, a nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação virada para o povo (escola para todos), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido a sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

Vieira, (2007) tendo em conta as orientações fundamentais para o desenvolvimento econômico-social da República Popular de Angola, no período de 1978/1980, as decisões saídas do 1º Congresso sobre a política educativa definiram como objetivos do sistema de educação e ensino o seguinte:

- Formar as novas gerações e todo o povo trabalhador sob a base da ideologia marxista-leninista;
- Desenvolver as capacidades físicas e intelectuais de formas a que todo o povo possa participar na construção da nova sociedade;
- Desenvolver a consciência nacional e o respeito pelos valores tradicionais;

- Desenvolver o amor ao estudo e o trabalho colectivo e o respeito pelos bens que constituem a propriedade do povo angolano;
- Desenvolver a unidade nacional;
- Garantir o desenvolvimento económico e social e a elevação do nível de vida da população.
- De acordo com as decisões saídas desse Congresso que decorreu de 04 a 10 de Dezembro de 1977, redefiniu o novo sistema de educação e ensino de seguinte forma:
- Um subsistema do Ensino de Base;
- Um subsistema do Ensino Técnico-profissional; e Um subsistema do Ensino Superior.
- De acordo com esta estruturação, o sistema de ensino contava com a seguinte componente:
- Um Ensino geral de Base – constituído por 8 classes subdividido em 3 níveis; o primeiro de quatro classes, começava na 1ª até a 4ª classe; o segundo duas classes, incluía 5ª e a 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe.
- Um Ensino pré-universitário – estruturado em quatro semestres com a duração de 2 anos vigorava como um sistema transitório para o ensino universitário.
- Um ensino médio – com a duração de quatro anos, possuía dois ramos: o técnico que visava a formação de mão-de-obra para a indústria; e normal para a formação de professores para o ensino de base.
- Por último, um ensino superior – estruturado em faculdades e institutos superiores; tinha a duração de 4 a 5 anos.

Quanto a questão da exploração escolar que atrás já nos referimos, verificamos que o número de crianças que frequenta a escola nos primeiros anos de independência é bastante significativo e em muitas zonas do país improvisavam-se escolas, muitas em armazéns abandonados, igrejas, sobre as árvores etc. Segundo referências do Ministério da Educação, citado por Ngulube (2010, p. 193):

Em termos quantitativos, o sistema educativo da época colonial absorvia, em 1973, 608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e possuía 17.978 docentes. Comparando com o período de 1976/77, segundo referências deste ministério, os alunos inscritos eram 1.032.854 em todos os níveis do ensino básico, superando significativamente o período colonial.

Tal como o autor mostra, com a independência o número de escolarização cresceu significativamente, contrastando com os 608.607 alunos matriculados em 1973 pouco antes da conquista de independência. Esta situação evidencia o esforço das autoridades angolanas no sentido de escolarizarem todas as crianças em idade escolar, mas demonstra fundamentalmente a exclusão que muitos tinham sido sujeitos no regime colonial que lhes vedavam o direito de ir à escola.

### **Primeira Reforma do Sistema Educativo em Angola (1976 – 2000)**

A organização do sistema educacional partiu da necessidade de mudança do sistema de educação que Angola herdara do colonialismo português, classificado como ineficiente, limitado, e em termos culturais, mais voltado ao domínio cultural de Portugal. O sistema educativo português exaltava seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola. De acordo com Ngulube (2010, p. 55):

Este facto encontrava-se ainda patente nos manuais usados nas escolas, até a década de 1970, o que dificultou a reorganização do sistema educacional uma vez que esta exigia ruptura em termo de hábitos, costume e pensamento (libertar a mente. Ora, os professores de que Angola dispunha para a sua educação eram frutos da Educação Colonial.

Como já nos referimos anteriormente, a educação colonial não privilegiou o nativo angolano, ou seja, não existia uma educação para homens e mulheres considerados inferiores. Com o alcance da Independência, à 11 Novembro de 1975, o novo governo, teve como desafio definir a partir de 1976, políticas concretas que pudessem permitir a correção dos altos índices de analfabetismo apresentado pelo país, resultante da fraca infra-estrutura, bem como dos materiais de apoio ao ensino, herdado do colonialismo português. O sistema educacional desenvolvido na primeira reforma (1976), baseou-se fundamentalmente pelo aumento de oportunidades educativas, gratuidade do ensino de base (da 1ª à 4ª classe), obrigatoriedade de

frequentar o primeiro nível e o aperfeiçoamento pedagógico do seu corpo.

Segundo Francisca do Espírito Santo citado por Alberto Nguluve (2010, p. 66), De acordo com o Decreto nº 40/80 de 14 de Maio, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: Educação pré-escolar; Ensino Básico (de três níveis – o primeiro, da 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe); Ensino Médio (dividido em Técnico e Normal); Ensino Superior (que inclui o Bacharelado, até ao terceiro ano e a licenciatura até ao quarto ou quinto ano, dependendo do curso); Ensino e Alfabetização de Adultos.

Junto do ensino normal, segundo o terceiro nível, havia a formação profissional de (adultos e jovens), direcionado à aprendizagem de conhecimentos com aplicação prática ao trabalho. Para além da ordem normal de que estava estruturado o sistema de ensino, havia, paralelo a este, o ensino de adultos, voltado basicamente para a alfabetização e ensino geral básico. Mediante o desenvolvimento, os adultos poderiam chegar a formação profissional técnica.

### **Concepção sócio-histórica e contemporânea da educação integral**

Muito se tem falado sobre educação integral nos dias atuais, principalmente quando a temática está relacionada às políticas educacionais de ampliação do tempo escolar. Por vezes, presenciamos o termo sendo associado à ideia de mais tempo/ mais eficácia do ensino, o que nos induz a pensar sobre a melhoria da integração das atividades/conteúdos escolares para uma formação mais completa do homem. Compreendido no âmbito das políticas sociais, o termo ainda pode ser visto como proteção social, ao se levantar a bandeira do tempo integral. Levando em consideração essas várias abordagens, acreditamos ser fundamental precisar o sentido com que trabalhamos o conceito de educação integral neste artigo.

Sendo assim, Maurício (2009, p. 54) define que:

A educação integral reconhece a pessoa como um todo e não como um ser fragmentado, por exemplo, entre corpo e intelecto. Que esta integralidade se constrói através de linguagens diversas, em variadas atividades e circunstâncias. O desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico, social e outros se dá conjuntamente.

Nessa perspectiva, destacamos neste artigo duas concepções de educação integral: a sócio-histórica, que está voltada para a formação do homem, e a contemporânea, em que o termo ganha outras dimensões significativas, como, por exemplo, a proteção social do sujeito. Nos estudos acadêmicos dedicados a investigar o conceito de educação integral, verificamos que ele se encontra presente em vários momentos da história da educação e da formação humana. Inicialmente, o termo se refere ao desenvolvimento do processo educativo que pense o ser humano em todas as suas dimensões – cognitiva, estética, ética, física, social, afetiva, ou seja, trata-se de pensar uma educação que possibilite a formação integral do ser humano, em todos os seus aspectos.

Assim, como afirma Paro (2009, p. 17):

[...] O conceito de humano não se restringe ao seu corpo, inclui aquilo que o homem faz, aquilo que ele produz, e é assim que ele faz história, que ele produz a sua vida. É assim que nos fazemos humano-históricos: sendo sujeitos. E sendo sujeitos, nós produzimos várias coisas, produzimos não apenas conhecimentos e informações, mas produzimos também valores, filosofia, ciência, arte, direito... Em outras palavras, o homem para fazer-se histórico, produz cultura.

[...] O homem se apropria de toda a cultura produzida em outros momentos históricos, e assim ele se faz histórico. Enfim, a essa apropriação da cultura, nós chamamos de educação, agora em um sentido mais amplo, muito mais rigoroso, muito mais complexo. Agora

sim, podemos falar de educação integral.

Na tentativa de compreender o conceito mais sócio-histórico de educação integral, encontramos estudos em que percebemos que essa análise está diretamente associada à formação integral e perpassa as fronteiras da compreensão do homem como um ser multidimensional.

Guará (2006, p. 16) acrescenta que:

A concepção de educação integral que associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se a ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de homem integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na direção do aperfeiçoamento humano. Historicamente, verificamos que a ideia de educação integral, consubstanciando uma formação humana mais completa decorre, dentre outras perspectivas, do conceito de paidéia grega, perpassando propostas revolucionárias de franceses e de teóricos americanos.

Assim, percebemos que, segundo Guará (2006, p. 16), “no período clássico, o que se propunha por meio da educação integral era o fortalecimento da formação do homem diante da problematização das questões sociais da época.” Isso fica bem visível quando direcionamos nosso olhar para os estudos sobre a Paidéia grega, em que o termo está diretamente associado ao robustecimento da socialização humana, tanto nos aspectos culturais quanto nos educacionais. Em suas considerações sobre a Paidéia grega, Coelho e Portilho (2009, p. 89) retomam mais uma vez as ideias de Jaeger e apontam que:

A nova sociedade civil e urbana tinha uma grande desvantagem em relação à aristocracia, porque, embora possuísse um ideal de Homem e de cidadão e o julgasse, em princípio, muito superior ao da nobreza, carecia de um sistema consciente de educação para atingir aquele ideal. [...] O nascimento da Paidéia grega é o exemplo e o modelo deste axioma capital de toda a educação humana.

A sua finalidade por superação dos privilégios da antiga educação para qual a arte só era acessível ao sangue divino. A reflexão que os jacobinos trouxeram para a perspectiva da educação integral, defendida neste estudo, constitui - se, basicamente, na tentativa de alcance do desenvolvimento pleno de todas as crianças: intelectual, físico e moral. Sendo assim, constatamos que as ideias contidas na paidéia e as concebidas pelos revolucionários franceses pautariam a dimensão da formação do homem ao longo dos séculos.

Nesse sentido, para Maurício (2009, p. 54):

Foi no século 18, mais precisamente com a Revolução Francesa e a constituição da escola pública, que a educação integral voltou à cena, desta vez concretizada sob a perspectiva jacobina de formação do homem completo- o que significava abarcar o ser físico, o ser moral e o ser intelectual de cada aluno.

Nesta conjuntura, há dois pontos que precisam ser ressaltados: o primeiro, de que o período constitui a instituição pública de ensino – a escola – como lócus privilegiado desse trabalho educativo; o segundo, de que é evidente que essa completude contém elementos propostos anteriormente, desde a Paidéia, mas também descarta, ou pelo menos olvida outros que o pensamento anarquista trouxe à tona. A partir da Revolução Francesa, essa concepção de educação tão almejada para o/ do homem – social e historicamente falando – é compreendida na tripartição do pensamento político-ideológico do mundo ocidental.

Conforme Coelho e Portilho (2009, p. 91):

Em sua configuração contemporânea, entre outros contornos dos quais nos ocuparemos mais adiante, a educação integral muitas vezes se materializa no espaço físico escolar, mas de forma diferenciada. Em outras palavras, a escola faz parte de uma comunidade, que está situada num bairro, onde se articula com outros para compor uma cidade. Esse conjunto é denominado território, o lugar onde as pessoas vivem e agem. É, diante da complexidade das organizações do território escolar, algumas ações políticas são necessárias. Por isso, constantemente deparamo-nos com políticas públicas voltadas para esse setor específico da sociedade, articulando ações de setores públicos ou privados.

Daí surge a necessidade da associação—hoje em dia bastante presente—entre educação integral, ampliação da jornada escolar e políticas sociais voltadas para o campo educativo. Partindo dessas reflexões, existe a necessidade de definir, brevemente, o conceito de políticas (públicas) sociais para melhor compreender a perspectiva contemporânea da educação integral.

### **Concepções da Educação Integral**

A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo em termos quantitativos e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (intelectual, social, cultural, emocional e física) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania.

Do ponto de vista de Guará (2006, p. 192), “a Educação Integral é uma proposta contemporânea, inclusiva, sustentável e fundamental para a superação das desigualdades. Na condição de concepção, sustenta-se por quatro princípios: equidade, inclusão,

contemporaneidade e sustentabilidade.” Compreende, portanto, que uma educação de qualidade, inclusiva e universal, considera um currículo integrador dos diferentes contextos sociais, culturais, saberes locais, econômicos e dos conhecimentos historicamente construídos, que amplie os espaços de participação, reflexão e consciência com o compromisso de se constituir uma sociedade de direitos, promovendo o protagonismo dos estudantes. Assim, Paro (2009, p. 19) alega que a educação integral:

Promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades sociais. É inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas. É contemporânea porque tem como foco a formação de indivíduos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmo e com o mundo e, ainda, se alinha à noção de sustentabilidade porque se compromete com os processos educativos contextualizados, sustentáveis no tempo e no espaço, com uma integração permanente entre o que se aprende e o que se pratica.

De acordo com o aspecto citado acima pelos autores, dentre as dimensões para a formação integral, as quais inter-relacionadas constituem os sujeitos, a dimensão intelectual refere-se a todo o processo de apropriação das linguagens, dos conhecimentos da matemática, da lógica, da tecnologia, da análise crítica, da leitura do mundo e da capacidade de acessar e produzir conhecimento. Esta dimensão melhor acontece quando em sinergia com as demais, pois o ser humano se constitui de forma indissociável a elas. Para compreensão de si e do mundo as dimensões se inter-relacionam.

É direito de todos ter acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, e é dever da Unidade Educacional efetivar este processo, bem como reconhecer e potencializar os saberes locais

e incorporá-los ao Currículo na prática cotidiana. Freire (2015, p. 296) afirma:

[...] não havia dicotomia, mas relação entre o ensinar e o aprender, a teoria e a prática, o senso comum e a ciência e a filosofia; também, para ele não poderia haver a leitura da palavra, ou do texto, desvinculada da leitura do mundo ou do contexto. Entre texto e contexto há uma conexão intrínseca, mediada pelo diálogo entre os seres humanos, que não permite que possa existir diálogo fora daquela relação, isto é, fora da relação texto/contexto [...]

A dimensão física refere-se a um entendimento que supera o padrão psicobiológico do corpo. Sendo assim, para além do autocuidado, da atenção à saúde e da prática de atividades físicas, também compreende o corpo no contexto multicultural. Nesta proposta o situa, então, dentro da área das linguagens e, portanto, atento à criticidade que a contemporaneidade exige.

Trazendo para o campo dos afetos, a relação do corpo e suas emoções, que por vezes também é dicotomizada, somando-se a separação corpo razão, Freire (2015, p. 154) propõe, que “é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. É o ato de construir pontes entre emoções/afetos, por um lado, e conhecimento/razões, por outro”. É possível perceber a partir da ideia do autor que o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. Este saber, este conhecimento, não se separa do indivíduo concreto do qual é encarnado.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm, requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o

que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Bondia, 2002, p. 20).

Na perspectiva da Educação Integral, o corpo, portanto, carrega histórias, memórias, culturas, contextos, e os gestos presentes em cada manifestação, são textos que podem ser lidos, refletidos e ressignificados de acordo com a própria cultura local. A interpretação destes corpos-textos não relativa apenas aos seus aspectos biológicos, mas também socioemocionais e culturais.

### **Dimensões da Educação Integral**

Recuperando-se a concepção do termo leitura de mundo, cunhado por Paulo Freire, que significa a necessidade de se conhecer profundamente a realidade e o mundo, para nela e para nele intervirmos de forma dialógica. Desta forma, do ponto de vista de Guará (2006, p. 187) “a dimensão emocional e afectiva relaciona-se às questões do autoconhecimento, da autoconfiança, da capacidade de interação e do sentimento de pertencimento.” O trabalho pedagógico com Educação Integral busca romper a lógica do individualismo e da competitividade sem solidariedade.

Assim, de acordo com Paro (2018, p. 20) “permite que as experiências pedagógicas promovam melhores relações pessoais, as quais podem minimizar os conflitos e promover melhores relações entre aqueles que estão dentro e fora da Unidade Educacional.” Neste sentido, as atividades realizadas no âmbito coletivo, como os trabalhos em grupo, as rodas de conversa, os roteiros de estudos, projetos, entre outros, poderão resultar em melhores oportunidades de aprendizagem, pois favorecem outras experiências e propiciam espaços de debates, discussões, análises críticas dentro e fora do ambiente escolar. Conforme Paro, (2018, p. 27):

A dimensão social relaciona-se à atuação na sociedade e com as regras e as leis já preestabelecidas, em que somos impelidos a instaurar relações sociais, criar saberes,

valores e modelos de comportamento para que assim possamos nos relacionar e viver nessa sociedade.

Para Paro, contemplando a necessidade de formação para a democracia, é importante que estudantes sejam formados para agir e interagir, para isto devem sentir que suas vidas estão integradas a um todo social para o qual eles contribuem com suas ações e com a participação em múltiplas instâncias do tecido social, em que seus interesses e suas vontades manifestas sejam levados em consideração.

De acordo com Hofling, (2001, p. 6):

A dimensão cultural diz respeito à diversidade das expressões simbólicas, incluindo as artes, as letras, os modos de vida, as formas de viver em comunidade, os sistemas de valores, costumes, crenças, ritos tradicionais e também as experimentações contemporâneas, que formam as subjetividades e as identidades de um indivíduo, um grupo ou uma sociedade. A cultura e as artes são os campos privilegiados para o desenvolvimento da percepção, do senso crítico e da criatividade, e trazem consigo a potência de compreensão e reinvenção das realidades existentes em cada contexto social, principalmente no que diz respeito à transformação de relações de opressão e desigualdade.

Assim, além de estimularem a fruição estética, a contemplação, o encantamento, o desenvolvimento emocional e da linguagem, a sensibilidade, a imaginação e a crítica, a cultura e as artes são campos fundamentais de construção da própria democracia, pois, quando livres e não hierarquizadas (entre centro e periferia, ou entre alta e baixa cultura), viabilizam a pluralidade de pensamentos e expressões simbólicas vitais para uma sociedade democrática. A dimensão cultural diz respeito também à diversidade e produção cultural em suas diferentes linguagens, às questões identitárias, práticas e costumes. Nas últimas décadas, a cultura passou a ser considerada não apenas como formas de expressão da vida em sociedade, mas como um campo de atuação humana, um espaço de lutas – dimensão

política. Salientado por Galo, (1995, p. 6):

As questões relativas às diferenças de classe social, étnicas, de linguagem, políticas, físicas, sexuais, as relações desiguais de poder, o conhecimento cotidiano dos estudantes, as redes de saberes, as diversas práticas institucionais em que eles crescem e se desenvolvem, passaram a ser integrados nos modos de compreender a dinâmica da escola.

Na perspectiva da multidimensionalidade, as propostas pedagógicas a serem realizadas no contexto escolar devem se organizar organicamente de maneira a reconhecer e valorizar as singularidades, a diversidade social, cultural, étnico-racial, de gênero, religiosa, territorial, socioeconômica e linguística. Gadotti, (2009, p. 9) entende que:

A Educação Integral, desde os anos iniciais, cumpre o papel fundamental nas discussões sobre desigualdade, racismo, homofobia, violência de gênero, relações da humanidade com a natureza, temas emergentes na contemporaneidade, questões filosóficas, culturais, políticas e sociais ao lado dos conhecimentos historicamente construídos de maneira a promover a formação de indivíduos com oportunidades de realizarem as suas escolhas, que sejam atuantes na sociedade, éticos, criativos e que valorizem o conhecimento e a vida.

Desta forma, busca-se afirmar, no presente documento, a Educação Integral como uma concepção que se materializa em programas indutores de trabalhos pedagógicos entre Unidade Educacional, comunidade e território para o pleno desenvolvimento dos bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos, independente do tempo expandido da jornada escolar.

### **Desafios da Educação Integral**

O desafio de transformar uma escola de educação integral

em tempo integral implica em estudos e discussões contínuas sobre o currículo e o impacto nas novas configurações de tempos, espaços, agrupamentos, sempre em busca da garantia de aprendizagem e desenvolvimento multidimensional dos indivíduos.

[...] Se ampliar o tempo de permanência das crianças está atrelado ao objetivo de buscar a aprendizagem de todos, os meios para fazê-lo deverão passar pela reconfiguração de tempos, espaços e, também, de saberes. A relação da escola com a cultura local e com as outras instâncias educativas da região exigirá, de certo, como algumas propostas já atestam, uma nova composição e articulação do currículo e uma nova organização de tempos, espaços e trabalhos na escola. [...] (Galian; Sampaio, 2012, p. 419).

A discussão sobre currículo é objeto de diferentes abordagens, quer seja no âmbito da educação integral ou não. Essa discussão se aplica desde o ponto de vista mais técnico, em que o currículo é o organizador do trabalho escolar e do ensino, até o ponto de vista mais crítico e político, em que o currículo é fruto da construção social e que só pode ser contemplado na especificidade do contexto sócio-histórico. No contexto de um currículo crítico é preciso que a comunidade escolar esteja aberta para que os educadores e estudantes tragam às salas de aula suas experiências sociais, indagações, memórias e modos de viver, seus saberes de tantas resistências, ações e vivências.

Na Educação Integral, o currículo é entendido como um processo que envolve muitas dimensões, portanto, não pode se restringir apenas à forma de organização da escola e do trabalho das educadoras e educadores e estudantes, ou mesmo sobre metodologias de ensino, sobre recursos e materiais didáticos ou sobre avaliação (Arroyo, 2013, p. 23).

Considerando a educação integral em tempo integral, as equipes pedagógicas das Unidades Educacionais precisam garantir a qualidade da formação dos estudantes e o acesso de todos ao

conhecimento escolar. O conhecimento especializado, quando não acessado, é caminho para a ampliação da desigualdade social.

### **Abordagem empírica da revisão bibliográfica**

Os dados aqui apresentados fazem referência a uma revisão bibliográfica apresentada no trabalho de João Uarinhenga (2021), num estudo feito sobre a educação integral em Angola. Assim, 43,63% dos alunos e 32,28% dos professores afirmam que a população necessita da educação integral como o fim de formação e desenvolvimento das crianças, enfatizando que a escola proporciona uma experiência de socialização, algo diferente da que as famílias podem assegurar. 12,50% dos alunos e 19,69% dos professores referiram que a moralização da população é um aspecto que faz parte da educação integral. 6,86% dos alunos e 18,11% dos professores prende-se com a recuperação do tempo/oportunidade escolar que a geração anterior não teve. 21,32% dos alunos e 18,11% dos professores, incidem o seu testemunho na obtenção de melhores condições a nível das instituições.

Nos discursos, quer de alunos(as), quer de professores(as), é a que acentua a ideia de educação integral enquanto processo de alfabetização que está associada à finalidade de diminuição do analfabetismo no seio da população da região (55,39%), de formação de cidadãos (53,67%), e de transmissão de conhecimento (41,42%, no caso de alunos, e 41,73%, entre os professores). A promoção da educação integral foi requerida por 32,1% dos(as) alunos(as) e 30,7% dos professores(as) inquiridos, taxas que nos remetem para o que entendemos como o desígnio da multidimensionalidade no processo educativo. Outra categoria emergiu nas opiniões dos inquiridos sobre o que se entende por educação integral, no caso 12% de alunos(as) e 9,4% de professores(as), tem a ver com o seu contributo para a transformação e melhoria social, dos alunos e do próprio contexto angolano.

Os discursos dos inquiridos foram interpretados e reunidos em subcategorias revelando que para um número significativo de alunos e docentes: i) a educação integral é mais do que um processo de transmissão de conhecimentos (41,42% e 41,73% respectivamente); ii) ela é um meio de promover a educação integral (32,11% e 30,71%, respetivamente); iii) e contribui para a transformação e melhoria

social (12,01% e 9,44%, respectivamente)<sup>4</sup>.

## **Conclusão**

Depois de uma breve incursão sobre a educação integração em Angola, podemos concluir que a educação nem sempre foi distribuída de modo equitativo em todos os momentos da construção da história de Angola. Durante vários séculos que caracterizou a colonização em partes do que é hoje Angola, a educação esteve à responsabilidade das Igrejas Cristãs, e que as poucas instituições de ensino estatal que vieram a existir, em pouco ou nada beneficiaram os nativos angolanos. Até os primeiros anos do século XIX, a educação laica em Angola era ainda muito limitada e não estava, por isso, ao alcance de todos. Só uma minoria de europeus abastados e da burguesia angolana, radcada principalmente em Luanda, podia frequentar algumas instruções de caráter privado que existiam no território, principalmente nos aglomerados de população colonial.

Ao percorrer alguns caminhos objetivando verificar o conceito de educação integral, percebemos que é fundamental observar alguns de seus aspectos filosóficos, sociais e políticos para sua contextualização. Essas incursões são necessárias para entender a forma como essa concepção de educação integral se fez/faz presente na história da educação Angolana. Nesse sentido, compreendemos que a temática não é um questionamento novo, mas é recorrente nos estudos sobre educação.

Vale aqui concluir que a luta de libertação nacional levada a cabo pelos nacionalistas angolanos, militantes dos movimentos de libertação nacional (MPLA, FNLA e UNITA), abriu também aquilo que podemos considerar o caminho para a nacionalização do Ensino e Educação em Angola. Com a independência, se tornou preocupação do governo em expandir a educação por todo o país, tornado assim, aquilo que antes era inacessível, acessível a todos sem exceção.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ARROYO, M. (2013). Currículo, Território em Disputa.

---

4 João Uarinhenga (2021)

Petrópolis:Vozes.

BONDÍA, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. 19ª Ed, REVISTA RIO DE JANEIRO: Brasileira de Educação.

COELHO, L. M. C. C. Portilho, D. (2009). Releitura da concepção de educação integral nos CIEPs: para além das caricaturas ideológicas. 3ª Ed, Petrópolis, RJ: DP.

FREIRE, AMA. (2015). A leitura de mundo e a leitura de palavra em Paulo Freire. 3ª Ed, Campinas: Cad. Cedes.

GADOTTI, M. (2009). Educação integral no Brasil: inovações em processo. 2ª Ed, São Paulo: Instituto Paulo.

GALIAN, C. V. A. Sampaio, MMF. (2012). Educação em tempo integral e implicações para o currículo da escola básica. 2ª Ed, São Paulo: Currículo sem Fronteiras.

GALLO, S. (1995). Pedagogia do risco: experiências anarquistas em educação. 3ª Ed, São Paulo: Papirus.

GUARÁ, IMFR. (2006). É imprescindível educar integralmente. 20ª Ed, Cadernos Cenpec/Nova série.

HÖFLING, E. M. (2001). Estado e políticas públicas sociais. Educação e Sociedade, São Paulo: Séc XXI Campinas.

MAURICIO, L. V. (2009). Políticas públicas, tempo, escola. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. 2ª Ed, Rio de Janeiro: Petrópolis.

NGULUVE, A K. (2010). Educação Angolana: Políticas de Reformas do Sistema Educacional. S. Paulo 1ª Ed. Biscalchin Editora.

PARO, V. H. Educação integral em tempo integral: uma concepção de

educação para a modernidade. Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Rio de Janeiro: DP

PRELÓT, M. (1974). As Doutrinas Políticas. 1ª Ed, Lisboa: Presença.

SANTOS, F. B. (1975) Angola na Hora Dramática da Descolonização Portugal-Angola.

VIEIRA, L. (2007). Angola: A Dimensão Ideológica da Educação 1075 – 1992. Luanda, 1ª Ed. Editora Nzila.

Constituição da República de Angola, (CRA). 2010

LEI Nº 17/16, de 7 de Outubro – Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino – I Série nº 95.



**Capítulo**

**07**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CORPO  
DOCENTE COMO PRODUTO DA AUTO-  
AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR  
ÀS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE  
PÚNGUÈ, MOÇAMBIQUE**

**Fernando Rafael Chongo, João Clemente de Souza Neto,  
José Matias Alves**

# EDUCAÇÃO INTEGRAL DO CORPO DOCENTE COMO PRODUTO DA AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL: UM OLHAR ÀS EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE PÚNGUÊ, MOÇAMBIQUE

Fernando Rafael Chongo<sup>1</sup>  
João Clemente de Souza Neto<sup>2</sup>  
José Matias Alves<sup>3</sup>

## Introdução

O controle da qualidade constitui o maior apanágio da instituição que tutela o ensino superior em Moçambique. Controla inclusivamente o cumprimento da auto-avaliação institucional para o desenvolvimento da qualidade total. As universidades, sejam públicas ou privadas, estão sob maior pressão política dado o fato de deverem garantir maior reconhecimento nacional e internacional em relação aos institutos e às escolas superiores. Uma universidade que almeja a qualidade total é inclusivamente engajada pela garantia da excelência na educação integral do seu corpo docente. O objetivo geral do estudo deste capítulo é de analisar o nível de adoção deliberada e estratégica de práticas de auto-avaliação institucional que estimulem a educação integral do corpo docente na Universidade Púnguê. Trata-se de uma pesquisa essencialmente bibliográfica, de enfoque qualitativo e marcada pela observação participante na Universidade Púnguê. A conclusão do estudo é de que sendo recém-criada, de dimensão menor e não devidamente capitalizada, a Universidade Púnguê tem estado a focar-se em encarar os processos avaliativos como uma obrigação,

---

1 Pós-doutorando em Educação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil; Doutor em Inovação Educativa (Ciências da Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar na Faculdade de Educação da Universidade Púnguê, Moçambique; fernandochongo@yahoo.com

2 Pós-doutor e Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor e Pesquisador na Universidade Presbiteriana Mackenzie – Brasil. j.clemente@uol.com.br

3 Professor Associado e Membro do Centro de Estudos do Desenvolvimento Humano da Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa, Portugal. jalves@ucp.pt

e por essa razão ainda ignora possibilidades de adoção deliberada e estratégica de práticas de auto-avaliação institucional que estimulem a educação integral do corpo docente na Universidade Púnguè.

A universidade é um espaço social de construção de culturas através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. As sociedades atuais procuram, em primeiro lugar, construir universidades que possam desempenhar a função de assessoria e de consultoria multissetorial em processos de desenvolvimento. Nessa sequência, a maior preocupação é que cada universidade seja um lugar de construção perene e rigorosa da excelência organizacional, de modo que a qualidade de seus serviços satisfaça realmente as necessidades de desenvolvimento nacional, continental e global (Chongo, Savaio; Zacarias, 2023).

As universidades que operam em Moçambique estão sob pressão política. O Conselho Nacional da Avaliação da Qualidade do Ensino Superior (CNAQ) tem estado a controlar o cumprimento de determinados requisitos que devem ser cumpridos pelas instituições de ensino superior e mormente pelas universidades, como condição para a sua acreditação prévia e regular. Ademais, é necessário que a reputação das universidades moçambicanas seja notável além-fronteiras. São, sobretudo, pressionadas a não estarem alheias aos preceitos estabelecidos direta ou indiretamente, ao nível global, com destaque no Processo de Bolonha (Laita, 2015).

A Universidade Púnguè (UniPúnguè), em termos de ciclo de vida organizacional, considera-se que esteja na fase de autoconstrução, pois tem estado a funcionar há cinco anos (2019-2024). No bojo das suas necessidades são notáveis os recursos financeiros, a construção de infra-estruturas, o incremento do universo de docentes, a garantia de um corpo docente qualificado com os níveis de doutoramento e mestrado, a concepção de documentos normativos em todas os seus setores, a inculcação de uma cultura de indissociabilidade da tríade ensino, pesquisa e extensão, entre várias outras necessidades típicas de uma organização que está no início do seu percurso.

Em finais de 2023 a UniPúnguè foi confrontada com o dever da auto-avaliação institucional e, posto isso, teve também que receber uma equipe do CNAQ para efeitos de avaliação externa, conforme rezam as normas. É importante referir que o CNAQ prescreve os seguintes

documentos: (i) Regulamento de procedimentos de auto-avaliação, avaliação externa e acreditação de cursos, programas e instituições de ensino superior, (ii) Manual de auto-avaliação de cursos e programas e, (iii) Guia de auto-avaliação de cursos e programas. Aliado a isso e num tom de réplica das normas do CNAQ, na UniPúnguè estão em uso três documentos normativos, designadamente a política de auto-avaliação e qualidade, o Manual de auto-avaliação da qualidade, bem como o Guia de auto-avaliação de cursos e programas.

O processo avaliativo baseou-se, portanto, em referentes previamente estabelecidos, que ignoram as condições atuais em que esta universidade se encontra. O CNAQ exige que haja cumprimento das normas estabelecidas sem exceção, tal como as cumprem as outras universidades, incluindo a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a primeira, mais antiga e desenvolvida universidade pública do país.

Face a esta situação, os pesquisadores formularam o problema de investigação: será que a Universidade Púnguè usa a auto-avaliação institucional, não apenas para cumprir com a sua obrigação, mas também de uma forma deliberada e estratégica que estimule a educação integral do seu corpo docente? O objetivo geral deste capítulo é de analisar o nível de adoção deliberada e estratégica da auto-avaliação institucional em prol da educação integral do corpo docente na Universidade Púnguè.

O presente artigo resulta duma pesquisa significativamente bibliográfica, de enfoque qualitativo, e de certa forma baseada na técnica de observação participante. A pesquisa é relevante porquanto estimula a Universidade Púnguè a tirar proveito de processos de auto-avaliação para o desenvolvimento da excelência. Releva também, tanto pela sua aplicabilidade noutras universidades moçambicanas e estrangeiras, quanto pelo arcabouço teórico que oferece para o estudo do ensino superior. Com efeito, o presente capítulo desperta a concepção dos gabinetes de avaliação da qualidade como vetores preponderantes de investigação e de recomendação de estratégias de autodesenvolvimento organizacional, profissional e integral no ensino superior.

Em termos de estrutura, o presente artigo subdivide-se em cinco partes principais. A primeira parte é a introdução, que envolve o problema de investigação, os objetivos e a justificativa. A segunda

parte é o corpo teórico, que faz algumas abordagens sobre o processo avaliativo e, particularmente sobre a auto-avaliação no ensino superior. Importa referir, por uma questão de respeito aos preceitos éticos, que a parte teórica deste estudo é um extrato da tese de doutoramento de um dos seus autores. A terceira parte é a metodologia, que descreve de forma sintetizada os caminhos metodológicos usados no decurso do estudo. A quarta parte é a da apresentação, análise e discussão de dados. A quinta parte, por fim, é a das considerações finais.

### **Avaliação na educação escolar**

A educação escolar, do nível primário ao terciário, tem sido desafiada a ser cada vez melhor. Por essa razão, tem estado a usar a avaliação como ferramenta da almejada melhoria. O conceito de avaliação é polissêmico e os seus significados foram sendo desenvolvidos ao longo de várias épocas, desde o século XVIII. Á propósito disso faz-se referência a quatro gerações de estudos sobre avaliação, que se notabilizaram no decurso da história da educação escolar (Lauriti, 2002; Cabrito, 2009; Alves, 2013), conforme vem na tabela abaixo:

Tabela: Gerações de estudos sobre avaliação na educação escolar

Gerações	Época	Finalidade	Papel do avaliador	Contexto histórico	Pensador
1ª: Geração da medida	1792-1930	Medir	Técnico	Emergências das ciências sociais	Thorndike
2ª: Geração da descrição	1930-1945	Descrever	Narrador	Emergência da avaliação de programas	Ralph W. Tyler
3ª: Geração do julgamento	1946-1972	Julgar	Juiz	Reconhecimento de duas faces da avaliação: descrição e julgamento	Stake / Scriven / Stufflebean
4ª: Geração da negociação	1973-2000	Chegar a consensos	Orquestrador de uma negociação	Influência do paradigma construtivista	Gyba/ Lincon / Patton

Fonte: ALVES (2008; 2013)

As primeiras três gerações são aliadas à avaliação como um instrumento de gestão do processo de ensino-aprendizagem. A primeira geração faz referência a um momento histórico marcado pela revolução industrial. Nessa época era necessário garantir mão-de-obra barata e, para tal, os conhecimentos eram transmitidos e avaliados por meio de testes padronizados, que tinham sido desenvolvidos por Thorndike, nos Estados Unidos da América. Com efeito, a avaliação estava aliada à medição de conhecimentos com o intuito de verificação do rendimento escolar (Lauriti, 2002).

A segunda geração era focada nos objetivos. Esta geração, marcada pelo modelo de Ralph W. Tyler, entre 1930 e 1940, concebe a avaliação como um processo de determinação da congruência entre os objetivos estabelecidos num programa e as respectivas performances. Quando os objetivos previamente estabelecidos não coincidiram com os resultados logrados, notava-se logo a necessidade de tomada de uma série de decisões por parte dos professores, administradores ou desenvolvimentistas curriculares, e uma das medidas era a reformulação dos objetivos. Tratou-se de um modelo primeiramente vocacionado na avaliação da aprendizagem, e mais tarde serviu também para a avaliação de projetos, programas, currículos, entre outros objetos ao nível das instituições escolares (Guskey, 2000).

A terceira geração tratava de julgar, através de exercícios de descrição e medição. O sujeito era o avaliador e o aluno era simplesmente um objeto de avaliação. Esta geração tem a ver com o modelo de Stake, que atuou entre as décadas de 1960 à 1970, e que defendia que a avaliação devia ter em conta os antecedentes (objetivos, materiais e aptidões dos estudantes), as transações (interações entre professor e alunos na sala de aulas), bem como os resultados a médio prazo (aprendizagens formais e atitudes) (Lauriti, 2002). O modelo de Stake fazia a descrição e julgamento de programas educacionais, com o intuito de identificar os seus pontos fortes e fracos. Focava-se, tanto na avaliação das qualidades intrínsecas, que tinham a ver com o mérito, quanto na avaliação das qualidades extrínsecas de seus resultados, que tinham ver com a sua relevância (Lauriti, 2002).

Ademais, a terceira geração tem a ver com o modelo de Scriven, feita nos anos de 1970, cujo foco era o produto observado e não o produto intencionado (Guskey, 2000). Por fim, a terceira geração

é relacionada com o modelo de Stufflebean, que concebia a avaliação sendo um processo de delineamento, obtenção e proporção para o julgamento de decisões alternativas. Tratava-se de um modelo que visava avaliar: Contexto, Insumo, Processo e Produto, com a intenção de fornecer informações úteis e relevantes com vista a tomada de decisões de melhoria da qualidade de determinado programa educacional (Lauriti, 2002).

A quarta geração, diferentemente das anteriores, concebe o aluno como um dos sujeitos da avaliação. Baseia-se, pois, no paradigma construtivista, que por sinal ainda está atualmente em vigor. Trata-se de uma prática cujo traço distintivo é a negociação. Esta geração, representada por Gyba, Lincon e Patton, ganha mérito em dois aspectos. O primeiro é a incorporação de aspectos humanos, sociais, culturais e éticos, envolvidos na avaliação. O segundo aspecto é que: i) reúne as descrições de objetos, ii) relaciona as referidas descrições com os padrões de mérito e de valor, iii) compartilha as referidas informações e, (iv) faz a negociação das decisões. O termo negociação marca, portanto, a quarta geração de estudos sobre avaliação. Caracteriza, pois, a crítica dialógica no seguimento de critérios, procedimentos e recomendações. É o mesmo que motiva o agir comunicativo, que é a interação entre os sujeitos da avaliação (Lauriti, 2002).

A avaliação, na quarta geração, é associada ao termo empowerment, que significa potenciação, fortalecimento ou energização de competências, tendo-se em vista a instigação do autodesenvolvimento e do auto-aperfeiçoamento dos avaliados (Firme, 2000, citado em Lauriti, 2002). A preocupação do avaliador é o feedback ao longo do processo avaliativo, de modo a poder aperfeiçoar as suas atuações. O feedback pode ser em torno do mérito, que é relativo à sequência do trabalho, ao material utilizado, ao relacionamento, a procedimentos e a outros aspectos. Pode ser também em torno da relevância, que tem a ver com o impacto da sua metodologia. Ao feedback são inclusas as informações fornecidas aos docentes, relativas ao seu desempenho, acompanhadas por recomendações de melhoria. Aliado ao feedback relatado há necessidade de ações acrescidas, de promoção, desenvolvimento e garantia da melhoria da prática docente, que podem ser elogios, aconselhamentos, capacitações, como também expressões do agir comunicativo dos sujeitos de avaliação (Lauriti,

2002).

Na ótica da quarta geração, a avaliação deixa de ser vista como controle. Torna-se uma prática educacional compartilhada, iniciando na auto-avaliação, passando pela avaliação de pares e, desaguando na avaliação externa. Trata-se de um gênero de avaliação que busca uma multiplicidade de olhares, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento. Concebe, com efeito, o avaliador como um exímio comunicador e facilitador (Chongo, 2019).

Nos dias que correm o debate sobre avaliação parece continuar ainda a girar em torno da sua polissemia e ainda não descartou por completo os significados das gerações passadas. É contestável a concepção da avaliação como mensuração, por ser apegada a uma visão positivista. A prática de avaliação é processual e de observação de uma dada realidade educativa, baseada em atividades de análise, compreensão e melhoria, com vista a uma constante melhoria da sua qualidade política e pública. Esta visão subjetivista é muito mais imprescindível no contexto em que a avaliação é realizada no seio das instituições educativas, para a promoção da identidade e da alteridade (Alves, 2013; Angst; Alves, 2017).

A avaliação em educação, é um processo reflexivo de delimitação, obtenção e fornecimento de informações cuja utilidade influencia na tomada de certas decisões. Um processo de avaliação pressupõe a prescrição de uma norma ou referente. É nessa base que se faz a observação de uma determinada realidade ou referido, tendo-se em vista a aferição da sua articulação com a norma previamente estabelecida. O juízo da avaliação é, portanto, o julgamento desse confronto entre os juízos de prescrição e de observação (Hadji, 2003).

A avaliação é um juízo de valor, ou melhor, análise e atribuição de uma certa significação, a um determinado objeto de investigação ou referido, decorrente da sua relação com determinados critérios que constituem o referente. Depreende-se de que o processo de avaliação tem sido desafiado pelas dinâmicas sociais, que geram constantes necessidades de mudanças. Assim, o elemento central do processo de avaliação é a referencialização, que é a construção contínua e reflexiva do referente, de modo que se tenha nele um meio de trabalho que esteja devidamente atualizado (Rodrigues, 2012).

A avaliação é tida, assim, como a atribuição de um valor

a um determinado objeto, resultante da sua interpretação, isto é, da comparação dos seus respectivos dados com os de um determinado modelo (Alarcão; Tavares, 2003). Embora o mérito e o valor sejam atributos incontornáveis de qualidade, chama-se atenção ao fato de que o que mais importa numa avaliação formativa não é o julgamento ou rotulagem do objeto visado, mas sim a sua descrição (Davok, 2007). É com base na descrição das características de um referido objeto que se obtém indicadores que permitem inferir conhecimentos resultantes da sua interpretação e significação (Bardin, 1995).

A avaliação aliada à educação é atualmente um processo que se interessa não apenas pela compreensão da realidade, mas também pela sua transformação. Em função disso, adota a potencialidade formativa tendo em vista reforçar a competência individual, grupal e institucional (Sobrinho, 2008). À vista disso, “a avaliação busca a melhoria da instituição e dos processos de gestão no seu interior por meio da humanização do trabalho académico” (Oliveira et al, 2006, p. 78). Mais ainda, “esse acto de avaliar, de compreender a qualidade em educação, só faz sentido se tiver um objectivo formativo, se contribuir para encontrar problemas e sugerir possíveis respostas adequadas a cada situação particular” (Cabrito, 2009, p. 10). Por conseguinte, a avaliação é um processo interativo de análise de um determinado objeto real, ou referido, com base num determinado ideal, ou referente, sendo decorrente daí a negociação de uma proposta de tomada de certas medidas de melhoria do seu valor e utilidade (Lauriti, 2002).

Avaliação é a forma usada pelas instituições de ensino superior para a certificação da sua qualidade académica (Davok, 2007). Baseiam-se, para o efeito, na seguinte convicção:

Avaliar pode ser a acção que dará impulso às mudanças. Com o conhecimento de si e o olhar lúcido aos entornos locais, regionais e internacionais, talvez não se alcance o patamar de excelência imaginado, mas talvez se alcance a utopia de uma universidade de grande qualidade educativa, técnica e eticamente inserida no seu tempo e no seu espaço (Leite, 2005, p. 29).

A qualidade total, entretanto, é o nível de satisfação que um determinado serviço de ensino superior chega a alcançar aos seus

respectivos públicos, sendo de destacar os estudantes, as entidades empregadoras e a sociedade em geral (Gueorguiev, 2006). Nesta ordem de ideias, a qualidade total é o resultado do bem servir o que é bom e útil, de forma multidimensional, tendo-se em vista a satisfação de todas as entidades que concorrem de forma significativa para a existência da instituição de ensino superior (Sallis, 2002; Moreira, 2010). Assim, fica bem claro que a qualidade total é relativa aos padrões estabelecidos ao nível institucional, e que a elevação dos seus patamares é condicionada pelo caráter inovador, participativo e democrático da avaliação interna (Leite, 2005). Nos dias que correm é imprescindível definir a avaliação, tendo em conta a sua multiplicidade de funções no contexto educativo. Aliado a isso, assevera-se o seguinte:

A avaliação na universidade pode ter dois enfoques básicos: o primeiro, e mais conhecido, é a avaliação do processo de ensino e aprendizagem. O segundo é a avaliação institucional, que contribui para o autoconhecimento institucional, porque fornece informações para os processos decisórios por meio de análise dos processos académicos, do funcionamento e estrutura organizacional e administrativa, dos cursos, dos projectos e programas (Sanches, 2009, p. 19).

O presente trabalho debruça-se sobre a avaliação institucional, partindo do princípio de que ela constitui uma realização imprescindível numa instituição de ensino superior (Sobrinho, 2008). Ademais, dado o fato deste tipo de avaliação ter as suas subdivisões, designadamente auto-avaliação ou avaliação interna e avaliação externa, importa realçar que o presente trabalho é especificamente focado na avaliação externa.

### **Perspectivas e propósitos da avaliação institucional no ensino superior**

A avaliação do ensino superior integra essencialmente três perspectivas. Trata-se de práticas de auto-avaliação, de avaliação interna, bem como de avaliação externa. A avaliação do ensino superior

é feita tendo em vista um propósito fundamental, que é desenvolvimento e garantia de qualidade (Sobrinho, 2008). Na sequência das suas atividades, uma instituição de ensino superior apostada na excelência e tem sempre uma preocupação pela introspecção. É nessa base que faz um exercício permanente de detectar e corrigir anomalias, em prol de aquisição de bons resultados. A esse exercício designa-se auto-avaliação (Afonso, 2014).

Certos contextos de auto-avaliação pendem mais para a hétéro do que para a auto e, sendo assim, acabam sendo heteroavaliações realizadas pelos respectivos governos. Há que referir casos críticos, em que o governo constitui o quadro de referências a ser usado ao nível institucional. No exercício das suas funções, algumas instituições são obrigadas a recorrerem a determinados instrumentos para o cumprimento de procedimentos, bem como a utilizarem determinados dados em suas auto-avaliações. Trata-se de comandos, à distância, de auto-avaliação e, como tal é retirado o real sentido do prefixo auto. É importante referir que o conceito de auto, além de dar o significado de uma avaliação a si mesmo e sobre si mesmo, refere-se de forma enfática a uma avaliação realizada em conjunto, na instituição e pela instituição, numa lógica de intersubjetividade, tendo em vista a melhoria das atividades educativas, para o benefício próprio. Nesses contextos inadequados de cumprimento de uma obrigação, a auto-avaliação é vista como um processo de recolha e distribuição de informações, com a obrigação do autoconhecimento, auto-regulação e de mudança. Contrariamente a isso, a auto-avaliação define-se como sendo um processo consciente e deliberado de análise participativa de processos e atos educativos, focado na melhoria e, sobretudo, num processo de transformação, tendo como referência a visão, missão, valores e objetivos institucionais (Tarrasêca, 2016).

O termo auto-avaliação deriva do latim e é referente a ações internas de reflexão e crítica pela qualidade (Barbito; Angst, 2016). Auto-avaliação, ou avaliação interna, é um processo de autoconhecimento institucional em que seus agentes repensam constantemente em torno de sua visão, missão, valores e práticas, à procura de melhores caminhos. Trata-se, portanto de um processo de auto-retrato em prol da qualidade de objetos educativos tais como currículo, docentes, estudantes, entre vários outros (Sanches, 2009).

Embora requeira formas complexas de procedimento, a auto-avaliação é um processo que para além de ser autocrítico é criativo e renovador, dado o fato de prender-se em análises e sínteses das várias dimensões ao nível de uma dada instituição. Por via disso a auto-avaliação constitui um insumo no processo de gestão organizacional. Ajuda na planificação, mediante o fornecimento de dados em atos de diagnóstico de necessidades e, ajuda também na execução, no processo de tomada de decisões (Fonton, 2008).

Há três razões fundamentais que justificam o processo deliberado da auto-avaliação institucional no ensino superior. A primeira razão é a melhoria do desempenho organizacional e profissional. A auto-avaliação facilita, pois, a identificação e solução de problemas de várias ordens, de que são passíveis as instituições e os docentes de ensino superior. A segunda razão fundamental que justifica a prática da auto-avaliação no ensino superior é o fato de ser um instrumento de marketing. Quando é antecedida de um maior engajamento em termos de desempenho organizacional e profissional, seus resultados tornam-se um fator de atração de apoios por parte de entidades governamentais e privados. Além disso, torna-se uma estratégia de atração da procura por novos ingressos. A terceira razão tem a ver com a estratégia de gestão da pressão política, decorrente da avaliação externa. A auto-avaliação, quando implementada na instituição e pela instituição, ajuda, pois, a antecipar na eliminação dos pontos fracos, bem como a transformar as ameaças em oportunidades de autodesenvolvimento. Com efeito, a auto-avaliação releva pelo fato de poder ser uma plataforma de autoconhecimento e de criação do desenvolvimento organizacional e profissional (Afonso, 2014). Em última análise, a auto-avaliação é um instrumento de gestão para a transformação em prol da excelência organizacional, numa instituição de ensino superior. Assim, uma instituição cuja cultura é de permanentes exercícios de auto-avaliação tem o benefício de ganhar a relevância científica e social (Fonton, 2008).

A auto-avaliação é sinónima da avaliação interna. Esta última é feita também a nível institucional, visando a sua emancipação (Verhine; Freitas, 2010). Contudo, embora decorra de iniciativas organizacionais, a avaliação interna tem como ponto de exclusividade o fato de recorrer e ser executada por agentes externos. A preocupação

dos gestores das instituições educativas com a questão da qualidade é expressa por iniciativas de solicitação de agentes externos para a realização da avaliação interna, aquela que já não é a auto-avaliação, mas também, ainda não é avaliação externa (Sobrinho, 2008; Simões, 2000; Ferreira et al, 2017). A justificação da avaliação interna tem a ver com a concepção de que a qualidade é relativa e tipicamente relacionada com o seu respectivo padrão que é definido a nível institucional. Aliado a isso, defende-se que a elevação dos padrões de qualidade é decorrente da avaliação e, para tal, esta deve ser inovadora, interna, participativa e democrática (Leite, 2005).

A questão da qualidade de ensino superior é tão relevante que mais do que ser da inteira e exclusiva responsabilidade de cada instituição, mexe sobremaneira com as sensibilidades estatais. Nesses termos, é de praxe que os governos dos países se preocupem com a avaliação dos seus sistemas educativos. Servem-se, pois, de práticas avaliativas externas para o conhecimento do desempenho das mesmas e, em função disso, tomam decisões, que podem ser de reforço da qualidade ou, de manutenção da mesma, nos casos em que se mostra ótima (Tarrasêca, 2016). A avaliação externa, que sucede a auto-avaliação e a avaliação interna, embora seja conhecida pelo seu caráter de prestação de contas, integra implicitamente a componente formativa, tendo como fim último a acreditação nacional e internacional das instituições de ensino superior. Significa que ela abre espaço, tanto para explicações e justificações por parte dos gestores institucionais, quanto para ponderações e aconselhamentos por parte dos guardiões das políticas educativas nacionais e internacionais. Aliás, partindo do princípio de que uma organização é sempre caracterizada por forças, oportunidades, fraquezas e ameaças, o momento da avaliação constitui uma ocasião oportuna para a justificação de certos fracassos (Afonso, 2014).

Em função disso, é passível de crítica a tendência da avaliação externa em exigir uma correspondência perfeita e incontestável entre as referências e as realidades avaliadas nas instituições (Cappelletti, 2015). Com efeito, o processo de avaliação no ensino superior comporta essencialmente três perspectivas, designadamente a inspectiva, que é avaliação externa, a formativa, que comporta a auto-avaliação e, a de consultoria, que é a avaliação interna. Estas complementam-se e têm

em vista a garantia da melhoria constante da qualidade no seio das instituições educativas em geral e particularmente nas instituições de ensino superior.

### **Dimensões e modelos da autoavaliação institucional no ensino superior**

A autoavaliação institucional é multidimensional. Na dimensão das disciplinas, estas podem ser auto avaliadas por alunos, egressos, docentes e gestores. Na dimensão dos cursos podem atuar como avaliadores os docentes, os consultores, os pares da comunidade académica ou entidades comunitárias, departamentos, os da gestão universitária. Na ótica de Freitas (s/d) a auto-avaliação institucional é feita em três dimensões. A primeira é a organização institucional, cujas categorias contemplam o plano de desenvolvimento institucional, o projeto pedagógico e a articulação das atividades académicas. A segunda dimensão é do corpo docente, que integra a formação académica e profissional, as condições de trabalho, bem como o desempenho académico e profissional. Por fim, a terceira dimensão é das instalações, que além das gerais contemplam os laboratórios, as bibliotecas e as especiais. Conforme se pode constatar, trata-se de dimensões interdependentes.

Por sua vez, Leite (2005) defende que a avaliação na área da educação comporta duas dimensões, designadamente a avaliação educacional e a avaliação institucional. Diz que a avaliação educacional é a que se preocupa com a aprendizagem individual ou grupal e, por via disso, preocupa-se também com o desempenho individual ou grupal. As avaliações de currículo, ensino e de cursos são, na sua ótica algumas das modalidades desta dimensão de avaliação. Quanto à avaliação institucional, Leite (2005) diz ser de políticas públicas, dedicada à avaliação da instituição num todo. No nosso entender, a auto-avaliação institucional é de caráter integral e comporta três grandes dimensões. A primeira é a autoavaliação académica, relativa à cursos e programa. A segunda, que no contexto moçambicano tem sido designada por auto-avaliação institucional, é no nosso entender designada auto-avaliação administrativa. Por fim, a terceira é a dimensão relativa a autoavaliação de questões transversais.

No que diz respeito aos modelos de auto-avaliação institucional, é de destacar três. O primeiro é o modelo básico compreensivo, que trata da avaliação de todos os aspectos educacionais tendo como base a visão, missão e os objetivos da instituição. O segundo é o modelo compreensivo com ênfase, que é para os casos em que se queira dar ênfase a determinados objetos de avaliação. Perante situações em que a IES já tiver sido acreditada, pode usar o modelo de tópicos selecionados de modo a aprimorá-los. Pode também usar o terceiro modelo, que é o modelo colaborativo, convidando agências nacionais ou internacionais para uma avaliação interna. Este modelo tem a ver com a solicitação de agentes externos para o reforço dos processos avaliativos internos, antes ou depois da chegada dos avaliadores externo (Verhine; Freitas, 2010).

### **Educação integral do corpo docente: um olhar para às experiências da Universidade Púnguè, Moçambique**

A Universidade Púnguè foi criada recentemente. À vista disso é indubitável que ela esteja enfrentando enormes desafios em termos de preenchimento de uma série de requisitos de modo a lograr ganhar uma boa reputação na arena nacional e internacional. Um dos seus maiores desafios tem a ver com a garantia do poder financeiro. Trata-se de uma universidade cujo universo não tem passado de 6.000 estudantes por ano. Ademais, estima-se que seja bastante baixa a percentagem dos estudantes que pagam propinas mensais, designadamente os do período pós-laboral e os do ensino à distância. A isto tudo acresce-se o fato de que anualmente está a reduzir o valor do Orçamento Geral do Estado que sido alocado às instituições públicas de ensino superior. Esta gama de fatores tem propiciado significativamente o poder financeiro da Universidade Púnguè, que é basicamente decorrente das receitas fiscais e da arrecadação de receitas próprias. Decorre, portanto, do seu perfil financeiro o seu poder indesejável de auto-sustentabilidade.

Entretanto, não obstante o seu perfil, em termos de obrigações ela é tratada de forma igualitária. Entre as suas obrigações destaca-se a realização regular de processos de avaliação institucional, mormente a auto-avaliação e a avaliação externa, tanto de cursos e programas,

quanto institucional. Nessa sequência, atualmente tem estado a cumprir com os processos de avaliação e acreditação prévia dos seus cursos. É aconselhável que a Universidade Púnguè se desdobre em tomar os processos obrigatórios de auto-avaliação institucional não como meras obrigações. Que os transforme, deliberada e estrategicamente em magnas oportunidades de engajamento pelo crescimento em várias perspectivas. Um exercício sistemático, contínuo e profissionalmente rigoroso de auto-avaliação constitui, pois, uma estratégia de auto-superação, de marketing e de superação da pressão política (Afonso, 2014). Que olhe para isso como um investimento que é passível de trazer retorno.

O investimento em atos de consultoria para a melhoria das práticas de auto-avaliações constitui umas das estratégias de aprendizagem universitária em busca da excelência organizacional. A excelência universitária requer que sejam primeiramente de excelência os seus respectivos processos de auto-avaliação da qualidade total (Verhine; Freitas, 2010). Requer inclusivamente a auto-avaliação da qualidade de educação integral dos docentes, numa altura em que ambientes de ensino superior em Moçambique têm sido infestados por atos de assédio sexual e de corrupção. Estudantes e dirigentes da Universidade Púnguè, mormente a Magnífica Reitora, têm feito referência a docentes com atitudes que não se compadecem com a sua digna profissão. Ativa ou passivamente envolvem-se em cobranças ilícitas de valores monetários, ou em negociações de favores sexuais em troca de atribuições de aproveitamentos pedagógicos positivos. Alguns deles têm-se mostrado incorrigíveis, com foco no seu egocentrismo.

Na Universidade Púnguè há, por conseguinte, indícios de que em certa medida ela é consideravelmente caracterizada por alguns docentes que são integralmente mal-educados. Os referidos docentes, embora sejam escolarizados, são desprovidos de educação para a colaboração ativa em prol da coesão social. Ignoram o espírito de cidadania e desdobram-se em alcançar objetivos humanamente funestos (Chongo; Souza Neto, 2024).

O investimento na educação integral é imprescindível no contexto universitário. Propicia o desenvolvimento de docentes integralmente competentes, capazes de garantir segurança aos elos mais fracos em processos de ensino-aprendizagem. A educação

integral constitui, assim, uma estratégia imprescindível de promoção da dignidade humana (Chongo; Siteo, 2023). Processos avaliativos que sejam inclusivamente orientados para a melhoria da qualidade de educação integral geram ambientes organizacionais humanizados e humanizantes. Uma organização focada na educação integral torna-se concomitantemente educada e educadora, ou melhor, torna-se competente e consultora (Chongo, Savaio; Zacarias, 2023).

No âmbito da sua responsabilidade social a Universidade Púnguè pode buscar alguma abertura de espaço e daí ousar tornar-se gradualmente um instituição consultora de processos de auto-avaliação, as instituições de ensino superior. No estágio de crescimento e de certa maturidade de uma universidade, atividades como consultoria e assessoria em questões ligadas a suas áreas de atuação passam a constituir um dos seus traços distintivos (Alves; Roldão, 2015; Chongo, Savaio; Zacarias, 2023). A consultoria de instituições congêneres constitui um estratégico ponto de partida para lograr o domínio da consultoria interna. Ademais, atividades excelentes de consultoria para a melhoria da qualidade total no ensino superior podem constituir uma fonte de arrecadação de recursos financeiros de que tanto necessita a Universidade Púnguè.

No âmbito das suas estratégias de aprendizagem, uma universidade que almeja a excelência, tal como a Universidade Púnguè, abre-se para ser um objeto de análise e consultoria por parte das suas congêneres mais apreciáveis, mormente no que concerne a auto-avaliação (Verhine; Freitas, 2010).

### **Considerações finais**

A conclusão do estudo que resultou neste artigo é de que sendo recém-criada, de dimensão menor e não devidamente capitalizada, a Universidade Púnguè tem estado a focar-se exclusivamente em encarar os processos avaliativos como uma obrigação. Ainda ignora, por conseguinte, possibilidades de adoção deliberada e estratégica de práticas de auto-avaliação institucional que estimulem inclusivamente a educação integral do seu corpo docente.

Assim, recomenda-se ao Gabinete de Avaliação e Qualidade, da Universidade Púnguè, para que promova reflexões organizacionais

de busca de estratégias de garantia de recursos para lograr não apenas o cumprimento da legislação, mas também e sobretudo ações significativamente investigativas. Esta unidade orgânica constitui uma ponte de ligação entre a base e o topo da universidade, pelo que tem a tarefa de promover uma plataforma inteligente de comunicação para o desenvolvimento organizacional integral (Lauriti, 2002). Recomenda-se, também, ao Conselho Universitário da Universidade Púnguê, para que conceba políticas internas com que se possa lograr o poder concomitantemente financeiro, o autoconhecimento, a auto-sustentabilidade e a potenciação de comunidades externas. Que veja a situação em que a universidade se encontra como uma oportunidade de pensar e planificar-se estrategicamente para a construção redobrada de forças com que se possa superar eventuais fraquezas. Há que aprovar um plano estratégico de 10 anos para a gestão da qualidade total.

É de recomendar, por fim, ao Ministério que tutela o ensino superior em Moçambique, para que faça uma reflexão empática sobre a situação controversa por que passam as universidades emergentes e em vias de crescimento. Pode ser que necessitem de momentos de bonança, nos seus primeiros 10 anos, através da isenção das taxas de avaliação externas de modo a provarem terem-nas usado em atividades de potenciação organizacional. Aliás, seria ótimo se, na sua fase inicial, as universidades emergentes se retroalimentassem das mais consolidadas. Há, com efeito, que classificar as universidades, basicamente em emergentes e consolidadas. Nessa ótica há, também, que fazer com que as emergentes se possam sentir num processo de verdadeira potenciação. Assuma-se, acima de tudo, que as universidades emergentes expressam, através das suas áreas de aruação, a necessidade de garantir a energização do estado moçambicano.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AFONSO, Elias. Avaliação Externa, Auto-avaliação e Planos de Melhoria. Texto inédito. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Bragança, Portugal, 2014.

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. 2ª Edição. Supervisão da prática pedagógica: Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem.

Coimbra, Portugal: Almedina, 2003.

Alves, M. Avaliação de Desempenho e Supervisão Pedagógica. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação. Aveiro, Portugal, 2013.

ALVES, José; ROLDÃO, Maria (Coordenação). Escolas e Consultorias: Percursos de desenvolvimento. Porto: Universidade Católica Editora. 2015.

AMADO, João. (Coordenação). Manual de Investigação Qualitativa em Educação. 2.ed. Coimbra: Coimbra University Press, 2014.

ANGST, Felipe. & ALVES, José. Ações de Auto-avaliação e seus Efeitos para Melhoria da Qualidade no Ensino Superior. Em A. Barbosa, A. Ibraimo, M. Laita, & I. Mussagy. (Coordenadores). Desafios da Educação: Leituras Actuais. Nampula, Moçambique: Década de Palavras, 2017, p. 245-263.

ANGST, Felipe. Auto-avaliação de Qualidade do Ensino Superior na Universidade Católica de Moçambique: Um estudo de caso. Texto inédito. Tese de Doutoramento. Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, Portugal, 2017.

BARBITO, Albertina. & ANGST, Felipe. Auto-avaliação da Qualidade numa Unidade Básica da Universidade Católica de Moçambique. Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento, vol 1, n 7, 2016.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2013.

CABRITO, Belmiro. Avaliar a qualidade em Educação: Avaliar a

qualidade em Educação: avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? Cad. Cedes, Campinas, 29, 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAPPELETTI, Isabel. Os Conflitos na Relação Avaliação e Qualidade de Educação. Educar em Revista. Curitiba, Brasil. Edição Especial. 1, 93-107, 2015.

CHONGO, Fernando; SOUZA NETO, João. Pedagogia Social e Saberes Locais: estratégias da Universidade Púnguè. Revista Educação Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 282-399, 2024.

CHONGO, Fernando. Auto-avaliação institucional e desempenho pedagógico dos docentes no ensino superior em Moçambique: estudo de caso. Texto inédito. Tese de doutoramento. Nampula: Universidade Católica de Moçambique. 2019.

CHONGO, Fernando; SITOIE, Bento. Missões de educação integral e acções de emancipação local: uma inovação na Igreja Presbiteriana de Moçambique. Revista Africa(s), Vol. 10, nº 19, p. 49-75, 2023.

CHONGO, Fernando; SAVAIO, Severino; ZACARIAS, Álvaro. Integração local da Universidade e activismo no desenvolvimento comunitário: Análise das percepções dos gestores do Município de Gondola. In NHALEVILO, Emília., RASO, Edson., JOÃO, Afonso; MUZIME, Félix. Universidade crescendo com a comunidade. Maputo: Edi-Line Editores Lda, p. 27-44. 2023.

DAVOK, Delsi. Qualidade em Educação. Revista Avaliação, Campinas. São Paulo, Brasil, vol. 12, n. 3, p. 505 – 513, 2007.

FERREIRA, Alberto; MENDES, Ângelo; MARTINS, Vera. A UCM e o Contexto Internacional: Breve Reflexão. In: BARBOSA, Adérito., IBRAIMO, Mahomed., LAITA, Martins; MUSSAGY, Ibraimo. (Coordenadores). Desafios da Educação: Leituras Actuais. Nampula, Moçambique: Década de Palavras, 2017, p. 15-56.

FONTON, Elias. Procedimentos para a Auto-avaliação dos Cursos

Universitários Segundo a percepção de Docentes, Discentes e Técnicos Administrativos. Universidade Estadual Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes. Rio de Janeiro, Brasil, 2008.

FREITAS, André. A auto-avaliação de IES: Uma Importante Contribuição para a Gestão Educacional. Revista Iberiamericana de Educación.

GUEORGIEV, Tzvetelin. Quality Management in Higher Education, 2006.

GUSKEY, Thomas. Does it make a difference? Evaluating Professional Development. Educational Leadership. 59(6), p. 45-51, 2000.

HADJI, Charles. Avaliação, Regras do Jogo: Das Intenções aos Instrumentos. Porto, Portugal: Porto Editora, 2003.

KARSENTI, Thierry; SAVOIE-ZAJC, Lorraine. La recherche en éducation: étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal, 2018.

LAMBERT, Mike. Practical research Methods in Education: An early researcher's critical guide. London: Routledge, 2019.

LAURITI, Nádia. A Comunicação na Avaliação de Desempenho no Ensino Superior. Eccos Revista Científica. Centro Universitário Novo, 4, 001, 111-130, 2002.

LEITE, Denise. Reformas Universitárias: Avaliação Institucional Participativa. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Vozes, 2005.

MOREIRA, Luís. O Desempenho Docente e a Construção da Qualidade no Ensino Superior: um modelo para a acção. Texto inédito. Tese de doutoramento. Universidade de São Tiago de Compostela, Faculdade de Ciências da Educação, 2010.

RODRIGUES, Pedro. Avaliação Curricular. Em ESTRELA, Albano;

NÓVOA, António. (Orgs). Avaliação em Educação: Novas Perspectivas. Porto, Portugal: Porto Editora.

SALLIS, Edward. (2002). Total quality management in Education. 3rd Edition. Sterling VA: Kogan Page, 2002.

SIMÕES, Gonçalo. Avaliação do Desempenho Docente: Contributos para uma Análise Crítica. Lisboa, Portugal: Texto Editora, 2000.

SANCHES, R. Avaliação Institucional. Curitiba, Brasil: IESDE, 2009.

SOBRINHO, José. Avaliação da Educação Superior: Avanços e Riscos. Eccos-Revista Científica, São Paulo, n. ESPECIAL, p. 67-93, 2009.

TARRASÊCA, Manuela. Auto-avaliação, Avaliação Externa... Afinal para que serve a Avaliação das Escolas? Revista Cad. Cede. Campinas, 36, 99, 155-174, 2016.

VERHINE, Robert; FREITAS, António. Avaliação da Educação Superior: Modalidades e Tendências no Cenário Internacional. Revista Ensino Superior Unicamp, 2010.



**Capítulo**

**08**

**EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARTES  
VISUAIS? REFLEXÕES EM TORNO DA  
MULTIDISCIPLINARIDADE E INTER-  
LINGUAGEM E O CURRÍCULO DO EXTINTO  
INSTITUTO SUPERIOR DE ARTES, (2014-2019)**

**Rómulo Alexandre Carvalheda Brito Rosa, Yuri Manuel  
Francisco Agostinho**

# EDUCAÇÃO INTEGRAL EM ARTES VISUAIS? REFLEXÕES EM TORNO DA MULTIDISCIPLINARIDADE E INTER-LINGUAGEM E O CURRÍCULO DO EXTINTO INSTITUTO SUPERIOR DE ARTES, (2014-2019)

Rômulo Alexandre Carvalheda Brito Rosa<sup>1</sup>

Yuri Manuel Francisco Agostinho<sup>2</sup>

## Introdução

A formação em artes visuais enfrenta o desafio de acompanhar a rápida transformação das práticas artísticas contemporâneas, que exigem dos artistas um conhecimento ampliado e, muitas vezes, uma versatilidade em diferentes linguagens e suportes. A educação integral em artes visuais não é apenas uma questão de incluir múltiplas técnicas, mas de desenvolver uma compreensão abrangente das possibilidades expressivas e comunicativas da arte. A partir deste contexto, este artigo reflete sobre a estrutura curricular do extinto Instituto Superior de Artes<sup>3</sup>, atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda-FAARTES<sup>4</sup>, no período de 2014 a 2019 e examina suas limitações e potenciais melhorias para formar artistas visuais capazes de atuar de maneira efetivamente multidisciplinar. Os dados empíricos deste estudo foram obtidos por meio de técnicas de coleta que incluíram a observação participante, permitindo captar as experiências e percepções diretamente no contexto estudado.

Esses dados foram posteriormente organizados e categorizados com base em uma metodologia de análise de conteúdo

---

1           Doutorando em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da UFBA, Mestre em Pedagogia do Ensino Superior (ISCED-Luanda), Licenciado em Expressão Gráfica pela UFPE, é docente da Faculdade de Artes da Universidade de Luanda.

2           Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, é docente da Faculdade de Artes da Universidade de Luanda.

3           Criado através do Decreto no 7/09 de 12 de maio foi criado o Instituto Superior de Artes-ISART como Instituição do Ensino Superior Pública.

4           Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, é uma instituição de ensino superior pública criada pelo Decreto Presidencial no 285/20 de 29 de outubro, que reorganizou e criou as Instituições do Ensino Superior

sistemática, visando identificar temas e padrões relevantes ao objeto de estudo (Marconi; Lakatos, 2003). Para aprofundar a compreensão das relações identificadas, foi realizada uma análise circular, integrando os resultados da pesquisa bibliográfica e documental com as informações provenientes da pesquisa de campo. Isto permitiu uma análise mais robusta e contextualizada sobre as concepções de educação integral nas artes visuais, explorando suas interfaces aplicadas ao contexto da FAARTES.

Apresentamos também para discussão e contribuição a experiência, na condição de docentes da FAARTES, dos autores deste artigo, propondo uma abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica e análise documental. Rómulo Rosa e Yuri Agostinho são docentes, efetivos, no curso de Artes Visuais, na FAARTES desde a sua abertura em 2014. A recente história de vida desta instituição do Ensino Superior em Angola, veio responder a uma necessidade de se formalizar o ensino superior em Artes, visando o alinhamento ao Decreto Executivo número 26/11, de 23 de Fevereiro, que aprova o Regulamento sobre a Elaboração de Processo para a Criação de Cursos de Graduação, o relatório da Estratégia Nacional de Formação de Quadros de 2012, o Plano Nacional de Desenvolvimento 2013-2017 e o previsto no Plano Nacional de Formação de Quadros 2013-2020 da República de Angola, salvaguardando o disposto na Lei de bases do Sistema de Educação e Ensino número 32/20 de 12 de Agosto, que altera Lei n.º 17/16, de 7 de Outubro:

1. Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de maneira contínua e sistemática e elevar o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de contribuir para o desenvolvimento socioeconómico do País;
2. Assegurar a aquisição de conhecimentos e competências necessárias a uma adequada e eficaz participação individual e coletiva;
3. Formar um indivíduo capaz de compreender os problemas nacionais, regionais e internacionais de forma crítica e construtiva para a sua participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráti-

cos;

4. Promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura de paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente e a consequente melhoria da qualidade de vida;

5. Fomentar o respeito devido aos outros indivíduos e aos superiores interesses da nação angolana na promoção do direito e respeito à vida, à liberdade e à integridade pessoal;

6. Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos em atitude de respeito pela diferença de outrem, permitindo uma saudável integração no mundo.

7. Garantir a eficiência, o empreendedorismo, a eficiência e eficácia do processo de formação integral do indivíduo<sup>5</sup>.

Importa aqui reforçar, que as abordagens sobre educação integral aqui colocadas, em nada tem a ver com a formação em tempo integral e são reforçadas pelas alíneas na citação acima. A educação integral reafirma-se como um campo fértil para o desenvolvimento de saberes múltiplos e integrados, num approach particular. Esse modelo propõe a criação de uma dinâmica educativa no qual o aprender e o ensinar acontecem em fluxos contínuos de interação e colaboração. É um espaço em que educadores, alunos, famílias e a comunidade se engajam coletivamente, visando construir uma educação mais inclusiva e democrática. Dentro dessa proposta, todos os atores envolvidos, sejam professores, estudantes, gestores ou a comunidade acadêmica na totalidade devem sentir-se participantes ativos, contribuindo e, ao mesmo tempo recebendo contribuições, numa correspondência contínua de conhecimentos e experiências. Esse modelo valoriza a diversidade de modos de pensar e agir, acolhendo as singularidades de cada participante e promovendo um ambiente de partilha de ideias e de respeito às diferenças. Ao integrar esses elementos, a educação integral favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais

e cognitivas, além de serem essenciais para a formação integral do indivíduo.

### **Educação Integral em Artes Visuais: Aspectos e Relevância**

Educação integral envolve não só o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas também o estímulo à experimentação, à reflexão crítica e à compreensão de contextos culturais e históricos. No campo das artes visuais, essa abordagem se torna ainda mais relevante, uma vez que o artista contemporâneo é frequentemente chamado a dialogar com múltiplos meios e tecnologias, integrando linguagens que vão desde o desenho e pintura tradicionais até mídias digitais, instalações e arte performática. Assim, o conceito de educação integral se conecta com a necessidade de uma formação que proporcione aos estudantes a capacidade de transitar por diferentes campos e técnicas:

Portanto, para a educação integral e em tempo integral é fundamental que a multidimensionalidade dos sujeitos seja o farol da concepção desde a política à operacionalização curricular, garantindo interações e estratégias que propiciem o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural do homem que se quer novo (Julião, 2022, p. 15).

Seguindo a ideia de Julião (2022), para que a educação integral se concretize eficazmente, é necessário repensar as políticas educativas, o currículo e as práticas pedagógicas adotadas. Esse modelo exige uma revisão cuidadosa dos tempos e espaços de aprendizagem, possibilitando a inclusão de atividades que complementem o currículo formal e favoreçam o desenvolvimento de habilidades diversas, como artes, esportes, tecnologia e cidadania. Também é fundamental a formação contínua e transversal dos profissionais da educação, para poderem adaptar-se às novas demandas e desenvolver práticas pedagógicas alinhadas com os princípios da educação integral, aqui abordada, especialmente nos preceitos das artes visuais. Vejamos o seguinte relato:

Na escola pesquisada, a arte/educação esteve associada ao desenvolvimento do aluno, abrangendo fatores relacionados à socialização, ao comportamento, à criatividade, entre outros. Neste sentido, ao falarem sobre a importância da arte/educação para o desenvolvimento do aluno, os sujeitos pesquisados demonstraram uma preocupação maior com a contribuição desta para aspectos mais amplos do desenvolvimento, do que para aspectos mais específicos às artes. Neste contexto, a comunicação apareceu como uma habilidade importante para os alunos desenvolverem os conhecimentos relacionados às linguagens artística e principalmente para conseguirem se relacionar e se desenvolver em grupo. Ao longo das oficinas, foi possível identificar a preocupação dos monitores de manter uma boa comunicação entre os alunos, estabelecendo uma qualidade melhor de diálogo (Silva, 2015, p. 10 – 11).

Apesar de Silva (2011) trazer um estudo de caso aplicado à uma escola do ensino primário, introduz-nos a complexidade do processo de aprendizagem integrado e agregado, por quanto o desenvolvimento de trabalhos artísticos estimulam transversalmente as sensibilidades dos estudantes. Nesse contexto, a educação em arte multidisciplinar/integral emerge como um meio para garantir a todos os estudantes, o direito a uma educação completa e de qualidade, capacitando-os para enfrentar os desafios e incertezas. Pensamos que o contexto da produção acadêmica recente sobre os estudos em torno da educação integral, seja no conteúdo, seja no aumento da exposição do estudante a estas práticas, são temáticas bastante difundidas e até certo ponto, dependendo da sua aplicabilidade contextual, esgotadas, entendendo que cada realidade (entre escolas, contexto social, estado, contexto político) é diferenciada, e por si, requer a aplicação e definição de políticas aplicadas específicas. Então, voltamos assim para as questões de discussão, ligadas a integralização da aprendizagem de várias linguagens artísticas em simultâneo.

## **Educação Integral/multidisciplinar e as suas sensibilidades no ensino formal**

Ao trazermos questões que abrem o discurso do ensino, da aprendizagem e do fazer profissional artístico, o faremos no intuito de embasar as propostas a serem descortinadas. Encontramos assim, autores que revelam uma convergência nas ideias de outros teóricos sobre a importância da educação em arte como um processo que incorpora múltiplas linguagens, e fomenta o desenvolvimento integral do indivíduo. Ao articular as contribuições de Ana Mae Barbosa, Rudolf Arnheim e Howard Gardner, é possível construir uma argumentação sólida sobre o papel essencial da arte como uma linguagem multiforme, que desperta a criatividade, estimula o pensamento crítico e promove o autoconhecimento e a sensibilidade estética.

Barbosa (1985) defende que a arte, devido à sua flexibilidade de conteúdo e fluência inerente, pode atuar como um elo interativo num currículo que priorize a criatividade. A autora enfatiza que o processo artístico facilita não só a interação com materiais e ideias, mas também o desenvolvimento de processos mentais complexos essenciais para o pensamento criativo. A capacidade de interação é vista como central para o aprendizado e para o ensino, ao permitir que o aluno se relacione responsiva e criativamente com o mundo, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Segundo Barbosa (1985), o ensino da arte, mesmo que orientado para uma formação técnica ou estética, pode potencializar o desenvolvimento criativo, promovendo o pensamento divergente, ou seja, a capacidade de buscar múltiplas soluções para um mesmo problema. Isso sugere que a educação artística, quando baseada em exercícios que envolvem o pensamento criativo, pode ir além da mera apreciação estética e tornar-se um meio específico para a promoção de habilidades cognitivas e emocionais fundamentais.

Complementando essa visão, Rudolf Arnheim (2005) aponta para a importância da percepção sensorial e visual como um componente essencial para a compreensão do mundo. Ele critica a separação entre o conceito e a percepção, argumentando que na educação tradicional os sentidos são frequentemente subvalorizados, em detrimento de uma abordagem puramente intelectual. Para Arnheim (2005), a análise perceptiva é fundamental para o desenvolvimento do pensamento

visual, o que é crucial para interpretar e penetrar a complexidade das obras de arte. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação em arte deve incluir não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também a capacidade de “ler” e interpretar o mundo de forma sensível, contribuindo para um equilíbrio entre as várias capacidades da mente. Arnheim (2005) alerta para os riscos de uma educação que privilegia excessivamente a razão ou a intuição, defendendo um equilíbrio harmonioso entre todas as potencialidades do indivíduo, no qual a arte pode funcionar como um ponto de interseção entre o sensorial e o racional.

Howard Gardner (1994), com sua teoria das inteligências múltiplas, oferece uma base teórica que apoia a diversidade de abordagens na educação artística. Gardner (1994) identifica várias formas de inteligência, incluindo as inteligências espacial, musical, corporal-cinestésica e interpessoal, todas elas altamente relevantes para as diferentes linguagens artísticas. Gardner (1994) argumenta que cada indivíduo possui essas inteligências em diferentes graus, influenciando suas formas de expressão e aprendizado. A educação que explora essas múltiplas inteligências, portanto, permite que o ensino seja mais inclusivo e abrangente, atendendo a perfis variados de alunos. Na prática, uma educação em arte multi-linguagem permite que o estudante desenvolva não apenas habilidades acadêmicas, mas também capacidades criativas, sociais e emocionais que são igualmente importantes para a formação integral.

Esses três autores convergem em uma visão que valoriza a arte como um campo essencial para a educação integral. Enquanto Barbosa (1985) destaca a importância da interação e do pensamento divergente, Arnheim (2005) enfatiza a percepção sensorial como base para a compreensão e apreciação estética. Gardner (1994), por sua vez, defende uma educação que reconheça e valorize diferentes formas de inteligência, alinhando-se à ideia de que a arte deve ser ensinada em múltiplas linguagens para alcançar o desenvolvimento pleno dos estudantes. Juntas, essas abordagens sugerem que uma educação artística efetiva não se restringe ao desenvolvimento técnico ou estético, mas abrange também a formação de indivíduos criativos, críticos e sensíveis, que podem interagir de maneira significativa com o mundo ao seu redor.

## **Diferença entre educação artística tradicional e educação integral multidisciplinar em artes visuais**

O ensino de artes, ao longo da história, é abordado de maneiras diversas, refletindo visões distintas sobre o papel e os objetivos da educação artística. Tradicionalmente, o ensino vocacional em artes enfatiza o desenvolvimento técnico e estético de habilidades específicas, preparando os alunos para uma carreira nas artes. No entanto, com o avanço de teorias educacionais que defendem uma educação integral e multidisciplinar, o ensino de artes passou a ser visto como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento global do indivíduo, abrangendo aspectos emocionais, sociais, cognitivos e culturais. Neste texto, exploraremos as diferenças entre o ensino tradicional vocacional em artes e o ensino integral multidisciplinar, discutindo os resultados e implicações de cada abordagem.

### **O Ensino Tradicional Vocacional em Artes: Técnicas e Competências Estéticas**

O ensino tradicional vocacional em artes, também conhecido como ensino especializado ou técnico, visa desenvolver competências artísticas específicas em um campo particular, seja ele pintura, escultura, música ou dança. Esse modelo de ensino foca na aquisição de habilidades técnicas e no aperfeiçoamento estético, preparando os alunos para atuarem de maneira profissional em suas respectivas áreas. Historicamente, esse modelo foi influenciado pelas academias de arte europeias, onde os mestres ensinavam seus aprendizes por meio de uma prática intensiva e repetitiva, com foco na perfeição técnica.

Barbosa (1985), como vimos, referência em arte/educação no Brasil, destaca que o ensino de arte centrado em técnicas e habilidades estéticas visa a profissionalização, promovendo um treinamento especializado que, embora importante, limita o alcance da arte no desenvolvimento humano. Nesse contexto, o ensino tradicional vocacional considera a arte como um fim em si, com ênfase no desenvolvimento de habilidades práticas que serão aplicadas em atividades profissionais específicas. A educação artística, nesse

modelo, visa preparar o aluno para produzir obras que atendam a critérios estéticos e mercadológicos, muitas vezes deixando de lado o aspecto reflexivo e crítico que a arte pode proporcionar.

Um dos resultados do ensino vocacional é a formação de artistas tecnicamente competentes, mas que podem carecer de uma compreensão mais ampla sobre o papel da arte na sociedade e em outras áreas de conhecimento. De acordo com Arnheim (2005), a percepção visual e a compreensão da estética são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo, mas quando ensinadas isoladamente, podem limitar o potencial criativo e a capacidade de interpretação dos alunos (Arnheim, 2005). Para Arnheim (2005), o ensino limitado ao desenvolvimento técnico arrisca reduzir a arte à um exercício mecânico, não explorando suas possibilidades de expressão pessoal e de integração com outras disciplinas e esferas do conhecimento.

### **Ensino Integral e Multidisciplinar em Artes: Desenvolvimento Global e Integração de Múltiplas Linguagens**

Diferente do ensino vocacional, o ensino integral multidisciplinar em artes visa desenvolver o aluno em várias dimensões, promovendo uma educação que vai além da técnica e do estético. Essa abordagem envolve a integração de várias linguagens artísticas, como artes visuais, fotografia, vídeo, música, dança e teatro, e promove a conexão dessas linguagens com outras disciplinas, como literatura, história, ciências e matemática. O objetivo do ensino integral, neste estilo, é formar indivíduos completos, com habilidades criativas, emocionais, sociais e cognitivas, preparando-os para interagir com o mundo de maneira crítica e reflexiva.

A educação integral em arte deve promover a capacidade de pensar criticamente, estimular a empatia e desenvolver a sensibilidade estética, sem se limitar à reprodução de técnicas artísticas (Barbosa, 1985). Em seu conceito de abordagem triangular, Barbosa defende que a educação em arte deve incluir a produção, a leitura e a contextualização das obras, o que permite ao aluno não apenas desenvolver suas habilidades artísticas, mas também compreender o significado cultural e social da arte. Essa abordagem permite que a arte seja vista como uma forma de conhecimento, estimulando a interpretação, a análise

e a reflexão, o que é fundamental para o desenvolvimento integral do aluno.

Elliot Eisner, outro importante teórico da educação artística, reforça essa ideia ao afirmar que a arte é uma forma de conhecimento que permite desenvolver habilidades de percepção, interpretação e expressão (Eisner, 2003). Para o autor, o ensino integral em arte não apenas ensina os alunos a criar obras, mas também a compreender e apreciar diferentes perspectivas, promovendo uma visão mais ampla e crítica da realidade. O ensino integral estimula a interação entre os alunos, promove o trabalho em grupo e a colaboração, contribuindo para o desenvolvimento de competências sociais e emocionais.

As diferenças entre o ensino vocacional e o ensino integral multidisciplinar em artes resultam em impactos distintos no desenvolvimento dos alunos. No ensino vocacional, os estudantes tendem a desenvolver habilidades técnicas e estéticas específicas, o que pode ser vantajoso para aqueles que desejam seguir uma carreira profissional na arte. No entanto, a limitação do aprendizado artístico a uma linguagem ou técnica específica pode restringir a capacidade criativa dos alunos e sua compreensão sobre a arte como um processo interativo e interdisciplinar. Por outro lado, o ensino integral multidisciplinar promove o desenvolvimento de múltiplas competências e habilidades. Gardner (1994), com sua teoria das inteligências múltiplas, como vimos acima, argumenta que cada pessoa possui uma combinação única de inteligências, como a inteligência espacial, musical, corporal-cinestésica e interpessoal, que podem ser estimuladas por meio da arte (Gardner, 1994). Esse modelo de ensino considera que a arte é uma linguagem complexa que pode ajudar a desenvolver várias inteligências simultaneamente, permitindo que o aluno explore suas capacidades de maneira ampla e diversificada. Esse desenvolvimento não é apenas vantajoso para aqueles que buscam uma carreira nas artes, mas também para qualquer área, uma vez que promove a capacidade de pensar “fora da caixa” e de adaptar-se à situações complexas e desafiadoras.

## **A Realidade do currículo do curso de Artes Visuais do Instituto Superior de Artes (2014-2019)**

Conforme abordado na introdução, sobre o processo de criação do Instituto Superior de Artes, era também primordial que se criasse um curso que se acomodasse às expectativas dos futuros candidatos, tanto em relação com as políticas públicas do setor educativo, como do setor cultural, sendo que já existia a escola do Ensino secundário. Foi assim que no ano de 2014 foi aberto o curso de Artes Visuais, para o funcionamento e implantação, pertencendo ao Departamento de Artes Plásticas. O curso foi implantado em colaboração com o Instituto Superior de Artes de Cuba, em um acordo bilateral com Angola, para o qual disponibilizaram docentes cubanos e angolanos formados em Cuba que colaboraram na produção de um Projeto Pedagógico que se enquadrou ao contexto do instituto.

É importante referir que, conforme se pode observar na descrição acima, o curso teve o seu início efetivamente sem a existência de um currículo pleno que correspondesse às demandas locais. A forma como os docentes foram contratados que, de acordo a área de domínio de cada um, montaram as disciplinas, procurando um enquadramento lógico com a área de concentração do Instituto. As escolas de arte no geral, por norma, possuem linhas orientadoras, estando inclinadas ou para a educação, para produção artística ou para teorização/pesquisa, tendo algumas que adotam perfis mistos. Assim Era necessário definir-se o que seria um currículo ideal. Observemos abaixo:

Figura 1- Primeiro Currículo Proposto pela Universidade das Artes de Cuba para o extinto Instituto Superior de Artes

**DISTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS POR ANOS E SEMESTRES ARTES VISUAIS E PLÁSTICAS**

Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
1	1	1	Filosofia I	2		30		X
		2	Inglês I	2		30		
		3	Educação física I	2		30		
		4	Desenho Artístico I	8		90		X
		5	Fundamentos do desenho I	2		30		X
		6	Historia da Arte I	2		30		X
		7	Língua Portuguesa I	2		30		
		8	Línguas Nacionais I	2		30		
		9	Introdução à Computação	2		30		
		10	Oficina da especialidade I	8		120		X
1	2	1	Filosofia II	2		30		X
		2	Inglês II	2		30		
		3	Educação física II	2		30		
		4	Desenho Artístico II	8		90		X
		5	Fundamentos do desenho II	2		30		X
		6	História da Arte II	2		30		X
		7	Língua Portuguesa II	2		30		
		8	Línguas Nacionais II	2		30		
		9	Gráfica Computarizada I	2		30		
		10	Oficina da especialidade II	8		120		X
2	1	1	Filosofia III	2		30		X
		2	Estética I	2		30		X
		3	Inglês III	2		30		
		4	Educação física III	2		30		
		5	Oficina da Especialidade III	8		120		X
		6	Desenho Artístico III	4		60		X
		7	História da Arte III	2		30		X
		8	Gráfica computarizada II	4		60		
		9	Línguas Nacionais III	2		30		

Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
2	2	1	Estética II	2		30		X
		2	Inglês IV	2		30		
		3	Oficina da especialidade IV	8		120		X
		4	Desenho Artístico IV	4		60		
		5	História da Arte IV	2		30		X
		6	Gráfica computarizada III	4		60		
		7	Seminário de práticas textuais	2		30		
		8	Línguas Nacionais IV	2		30		
		9	Didáctica das artes visuais I	2		30		
		10	Prática pré-profissional		2	30		
Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
3	1	1	Estudos Angolanos I	4		60		X
		2	Semiótica visual	4		60		
		3	Arte Africana I	4		60		X
		4	Oficina de pesquisa em práticas artísticas I	2		30		
		5	Oficina da especialidade V	8		120		X
		6	Gráfica computarizada IV	4		60		
		7	Desenho Artístico V	2		30		
		8	Didáctica aplicada às artes visuais II	2		30		
Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
3	2	1	Estudos Angolanos II	4		60		X
		2	Arte Africana II	4		60		X
		3	Oficina de pesquisa em práticas artísticas II	2		30		
		4	Gráfica computarizada V	4		60		
		5	Oficina da especialidade VI	8		120		X
		6	Prática pré-profissional		4	60		
Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
4	1	1	Estudos Angolanos III	4		60		X
		2	Arte Asiática	4		60		X
		3	Oficina da especialidade VII	8		120		X
		4	Oficina de crítica sobre arte I	2		30		
		5	Matéria Optativa I	4		60		
		6	Matéria Optativa III	4		60		
Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
4	2	1	Arte Latino-americana e caribenha	4		60		X
		2	Oficina da especialidade VIII	8		120		X
		3	Oficina de crítica sobre arte II	2		30		
		4	Prática Pré-profissional		4	60		
		5	Matéria Optativa II	4		60		
		6	Matéria Optativa IV	4		60		
Ano	Semestre	No.	Matéria	S/C semanas	CT	T	TC	EX
5	1	1	Oficina de tese	4		60		X

LEENDA: (S/C): Salas/Aula; (CT): Componente Trabalhista; (T): Horas Totais/

Acima encontramos o primeiro currículo proposto para o curso de Artes Visuais. Este se fundamentava no seguinte:

Angola é um país com uma forte tradição cultural com expressões plásticas diversas e uma reconhecida produção simbólica e

artesanal com destaque para o entalhe em madeira, a cerâmica, as máscaras e a pintura notadamente. Esta forte tradição junto do dinâmico desenvolvimento que experimenta o país nos últimos anos, precisa de ações que permitam validar estas práticas e as situar na base da formação de profissionais nesta área que desde concepções teórico conceituais contemporâneas aproveitem o rico legado cultural da nação na produção de obras de arte que impactem e se reconheçam no circuito internacional da arte.

Neste palco se situa a abertura da carreira de Artes Visuais e Plásticas como expressão da necessidade inadiável do país de desenvolver ao máximo seu capital humano, sua capacidade intelectual em função de complementar o desenvolvimento econômico para melhorar a qualidade de vida do ser humano.

Conforme o exposto anteriormente, seria bom perguntarmos que qualidades devem possuir o profissional das Artes Visuais e Plásticas, nos perfis ou estudos de Pintura, Escultura e Gravura, nas condições atuais de Angola?

O artista das Artes Visuais deve demonstrar, competência no seu ofício artístico, atingir uma formação teórico-conceitual que permita desenvolver uma obra artística a partir de sua identidade e os fundamentos de universalização em correlação sistêmica com as últimas tendências e expressões da arte contemporânea.

Este Plano de Estudo permite ao estudante de nível superior ampliar sua educação visual e pôr em prática os conhecimentos técnicos aprendidos em função de buscas formais-conceituais, tanto na área do bidimensional quanto no tridimensional, conformando uma linguagem orgânica como principal meio de comunicação social e educação estética dentro da manifestação artística, e do mesmo jeito, fundamentar com rigor e amplitude a particular repercussão que tem no plano do desenvolvi-

mento social e cultural da sociedade<sup>6</sup>.

Se observarmos que as teorias do currículo buscam compreender como o conhecimento é organizado, transmitido e transformado em contextos educacionais, entendemos os argumentos acima, percebemos uma fundamentação coerente e a tentativa de enquadramento das disciplinas no panorama global das artes. Entretanto, este currículo foi rejeitado pelos professores do Departamento de Artes Plásticas, justificando-se pela necessidade de um conteúdo mais realista e contextualizado e que se adequasse primariamente à realidade angolana. Não cabe a nós tratarmos de explicitar aqui as diferentes teorias que suportam os estudos do currículo, mas, é importante destacar o pensamento de Silva (2007):

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. [...] (Silva 2007, apud Malta, 2013 p. 343).

Tais pontos mencionados supraditos, não aconteceram de fato para a proposta de currículo aqui mencionado. Apesar de toda justificativa e argumentação, este foi construído sem a contribuição direta dos elementos partícipes (estudantes, professores e comunidade). Por exemplo, a teoria pós-colonialista enfatiza a necessidade de entender o impacto duradouro das relações coloniais sobre a cultura e a identidade dos países que foram colonizados (Silva, 1999). Em Angola, com um histórico de colonização europeia, essa abordagem é particularmente importante para se compreender como a cultura local foi moldada por essas dinâmicas de dominação e resistência. Ao projetar-se um currículo artístico, é fundamental reconhecer essa realidade histórica e cultural. Um currículo que ignore o contexto local pode acabar reforçando narrativas coloniais que, mesmo após

a independência, continuam a impactar a cultura e as identidades angolanas. Ao invés disso, um currículo alinhado com a teoria pós-colonial deve privilegiar as expressões culturais locais e promover as vozes e tradições das comunidades angolanas. Esse reconhecimento valoriza as matrizes culturais locais e permite uma educação artística que celebra a diversidade e a resiliência cultural de Angola, em vez de meramente replicar modelos eurocêntricos de ensino.

Assim, as aulas foram decorrendo neste estado de não oficialização da matriz curricular, até que, em decorrência da legalização massiva dos cursos superiores das instituições públicas de Ensino Superior, entre 2016 e 2017, foi publicada no Diário da República, o Decreto Executivo 584/17 de 4 de outubro, indicando uma nova grelha curricular resultante da contextualização do currículo anterior, mas, ainda assim carente de um direcionamento mais objetivo.

## Figura 2- Currículo aprovado para o Curso de Artes Visuais no extinto Instituto Superior de Artes

I SÉRIE – N.º 173 – DE 4 DE OUTUBRO DE 2017

5021

### ANEXO I INSTITUTO SUPERIOR DE ARTES Plano de Estudos de Licenciatura em Artes Visuais

1.º Ano											
1.º Semestre (16 Semanas)						2.º Semestre (16 Semanas)					
Disciplinas	T	TP	P	HS	Horn	Disciplinas	T	TP	P	HS	Horn
Língua Portuguesa	1	1		2	32	Língua Portuguesa	1	1		2	32
Inglês	1	1		2	32	Inglês	1	1		2	32
Filosofia I	1	1		2	32	Filosofia II	1	1		2	32
Introdução à Apreciação da Arte	1	1		2	32	História da Arte I	1	1		2	32
Fundamentos do Design Bidimensional	2	4	2	8	128	Fundamentos do Design Tridimensional	2	4	2	8	128
Fundamentos do Desenho	2	4	2	8	128	Desenho Artístico I	2	2	2	6	96
Desenho Técnico	1	1	2	32	32	Desenho Técnico	1	1	1	3	48
Introdução à Informática	1	1	2	32	32	Gráfica Informatizada I	1	1	2	2	32
Metodologia de Investigação Científica	1	1	2	32	32	Sociedade e Culturas de Angola		2		2	32
				0	0	Metodologia de Investigação Científica	1	1		2	32
<b>Subtotal de horas</b>	<b>9</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>30</b>	<b>480</b>	<b>Subtotal de horas</b>	<b>10</b>	<b>15</b>	<b>6</b>	<b>31</b>	<b>496</b>
<b>Total Anual de horas</b>						<b>976</b>					
2.º Ano											
3.º Semestre (16 Semanas)						4.º Semestre (16 Semanas)					
Disciplinas	T	TP	P	HS	Horn	Disciplinas	T	TP	P	HS	Horn
Estética	1	1		2	32	Estética	1	1		2	32
Noções de Linguística Bantu	1	1		2	32	História da Arte III	1	1		2	32
Psicologia Aplicada	1	1		2	32	Didática para os Ensino das Artes	1	1		2	32
História Cultural Africana	1	1		2	32	Seminário de Práticas Técnicas	1	1	1	3	48
História da Arte II	1	1		2	32	História Cultural Africana	1	1		2	32
Didática para os Ensino das Artes	1	1		2	32	Desenho Artístico II	1	2	3	6	96
Filosofia Contemporânea	1	1		2	32	Estados Anatómicos	1	1	1	3	48
Estados Anatómicos	1	1		2	32	Gráfica Informatizada II	1	1		2	32
Gráfica Informatizada II	1	1		2	32	Oficina de Especialidade I	1	2	3	6	96
Oficina de Especialidade I	1	2	3	6	96					0	0
Desenho Artístico II		1	3	4	64					0	0
Optativa I	1	1		2	32	Optativa II	1	1		2	32
<b>Subtotal de horas</b>	<b>9</b>	<b>13</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>480</b>	<b>Subtotal de horas</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>30</b>	<b>480</b>
<b>Total Anual de horas</b>						<b>960</b>					
3.º Ano											
5.º Semestre (16 Semanas)						6.º Semestre (16 Semanas)					
Disciplinas	T	TP	P	HS	Horn	Disciplinas	T	TP	P	HS	Horn
Semiótica da Cultura	1	1		2	32	Teoria da Imagem	1	1		2	32
Oficina de Investigação em Práticas Artísticas I	1	1	1	3	48	Oficina de Investigação em Práticas Artísticas II	1	1	1	3	48
Produção e Gestão Cultural	1	1		2	32	Oficina de Crítica da Arte	1	1		2	32
Arte Africana	1	1		2	32	Desenho Artístico III		2	3	5	80
				0	0	Oficina de Especialidade II		2	4	6	96
Desenho Artístico III		2	3	5	80	Cuidador da Arte I	1	1		2	32
Oficina de Especialidade II	1	1	4	6	96	Projetos Transdisciplinares I	1	1		2	32
Prática Pré-Profissional I	2	2	2	6	96	Prática Pré-Profissional I	1	1	4	6	96
Optativa III	1	1		2	32						
Optativa IV	1	1		2	32	Optativa V	1	1		2	32
<b>Subtotal de horas</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>480</b>	<b>Subtotal de horas</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>30</b>	<b>480</b>
<b>Total Anual de horas</b>						<b>960</b>					

### **Componentes Curriculares e Estrutura Disciplinar: lugar de conhecimentos gerais e específicos**

Conforme é possível observar, a constituição do plano curricular do curso de artes visuais não permite vislumbrar quais são as disciplinas obrigatórias e eletivas. A partir de uma análise minuciosa do plano curricular é possível identificar unidades curriculares que se inscrevem na categoria das obrigatórias. As unidades curriculares introdução as artes, fundamento do desenho, desenho técnico, desenho artístico, oficinas de espacialidades, projetos transdisciplinares e oficinas de investigação em práticas artísticas, são as unidades curriculares que podem ser consideradas obrigatórias. Enquanto as unidades de crédito história da arte, introdução à apreciação da arte, fundamentos do design bidimensional, didática para o ensino das artes, seminário de práticas textuais, semiótica da cultura, produção e gestão cultural, arte africana, teoria da imagem e curadoria da arte seriam as disciplinas eletivas.

A integração entre teoria e prática começa a partir do primeiro ano. Não obstante ser o primeiro e o segundo ano, considerados ciclos básicos, nestes primeiros quatro semestres os estudantes começam a ser experienciados no campo da arte com o diálogo com outras disciplinas; dando-lhes valências no quadro de uma representação de desenvolvimento entre arte e o fazer prático como campo aberto que segue vias de integração. Neste sentido, a interdisciplinaridade começa a seguir o seu curso normal, visto que as disciplinas como Sociedade e Culturas de Angola, História e Cultura Africana, Filosofia, Estética, Psicologia Aplicada, Introdução a Informática, Gráfica Informatizada e Projetos Transdisciplinares, ocupam lugar no currículo a partir do primeiro até o último ano de formação dos estudantes.

### **Desafios e Limitações do Currículo**

Durante o período analisado, a formação dos estudantes no extinto Instituto Superior de Artes, atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, foi maioritariamente voltada para as práticas

de desenho, pintura e escultura, uma estrutura que, apesar de oferecer uma sólida base técnica, limita a exploração de outras linguagens importantes na arte contemporânea. Embora essas três áreas sejam fundamentais, a ausência de disciplinas relacionadas à outras linguagens, como fotografia, vídeo, performance e artes digitais, representa uma lacuna que impacta a capacidade dos estudantes de explorar novas tendências, expressões e de desenvolver uma visão crítica e interdisciplinar.

O currículo pode ser melhorado, se existir uma visão estratégica balizada a partir de um escopo no qual as demandas da sociedade devem incluídas na agenda de construção, concepção e melhoramento de um currículo. Se olharmos para o nosso caso, o currículo pode ser melhorado se, por exemplo, incluirmos a questão da inclusão, a terapia, libras, a fotografia e o corpo, a arte e o ambiente, a performance, a mediação cultural, o turismo cultural e, por fim, a cultura, currículo e avaliação em Arte.

A proposta de atualização do currículo deve ser escrutinada olhando para a realidade local e os desafios globais. Por outro lado, deve-se olhar primeiramente para o que se tem de positivo no currículo a ser melhorado, perfil do curso, dos professores, dos alunos, condições e meios didáticos que possam ser recursos de sustentação do ensino e aprendizagem. Com a atualização do currículo, abre-se um espaço dialógico e tributário dos aspectos essenciais da formação em Artes Visuais no extinto Instituto Superior de Artes, proporcionando desta forma uma visão ampla e crítica sobre o curso.

## **O Papel da Multidisciplinaridade na Formação do Artista Contemporâneo**

Rudolf Arnheim (2005) defende que a educação em arte deve promover o equilíbrio entre a percepção sensorial e o pensamento racional, evitando a fragmentação do conhecimento (Arnheim, 2005). Ele acredita que o ensino da arte não deve excluir o desenvolvimento técnico, mas que este deve estar integrado à uma visão mais ampla e multidisciplinar. Quando a arte é ensinada de maneira integral, os alunos são incentivados a desenvolver suas capacidades de interpretação e expressão de forma equilibrada, sem que uma habilidade prejudique

a outra.

A prática artística contemporânea exige um conhecimento que vai além das técnicas tradicionais. Hoje, o artista é um pesquisador, um experimentador de múltiplos meios, e muitas vezes é desafiado a integrar diferentes conhecimentos técnicos e conceituais em sua produção. Essa demanda por multi-linguagem artística não se limita a dominar várias técnicas, mas a compreender como diferentes linguagens podem ser interconectadas para a criação de um discurso mais complexo e instigante. Alinhado a esta concepção Heinich diz o seguinte:

A arte contemporânea exige que o artista ultrapasse os limites do senso comum, não da figuração clássica, como no caso da arte moderna, mas da própria noção de arte, inclusive a exigência moderna de um vínculo entre a obra e a interioridade do artista (Heinich, 2014, p. 376).

A formação integral em artes visuais deve, portanto, considerar a introdução de disciplinas que ampliem o repertório dos estudantes e incentivem uma mentalidade de experimentação. A arte contemporânea rompe com os modelos clássico e moderno, priorizando instalações e performances que dispensam vínculos com a interioridade do artista. Valoriza a ironia, exige mediações técnicas e desafia normas museológicas e econômicas. Representa um novo paradigma que transforma completamente o mundo da arte (Heinich, 2014). Fica compreensível que a materialidade da obra cede espaço a uma dimensão discursiva, onde o texto e materiais anexos, produzidos pelo artista ou não, desempenham um papel essencial para contextualizar e interpretar a produção artística. Essa integração reflete a mudança do tal paradigma na arte contemporânea, que não se limita ao objeto, mas abrange também seu enquadramento teórico e conceitual.

Nas práticas pedagógicas de instituições de arte, o desenvolvimento da capacidade de discursar sobre a obra é tratado como uma competência fundamental. Esse enfoque evidencia que a descrição e a interpretação não são elementos periféricos, mas estruturantes da produção e recepção da arte contemporânea. Diferentemente

da arte moderna, que frequentemente priorizava a experiência visual, a arte contemporânea procura engajar múltiplos sentidos e estimular a reflexão crítica. Mesmo nas produções que buscam apelo sensacionalista, um discurso legitimador é indispensável, funcionando como um mediador entre o mundo cotidiano e o sistema simbólico especializado da arte contemporânea. Esse discurso, portanto, opera como um mecanismo de validação cultural, permitindo que a obra transcenda sua condição de objeto e adquira relevância no campo artístico contemporâneo (Heinich, 2014). A incorporação de conteúdos virados para tecnologias digitais, fotografia, instalação, vídeo-arte, produção textual entre outros, permitirá aos estudantes explorar uma gama mais ampla de possibilidades criativas e, ao mesmo tempo, desenvolver uma capacidade crítica e analítica mais profunda em relação às práticas contemporâneas.

### **Currículo e Propostas de Expansão e construção de um artista completo**

Para que o currículo da atual Faculdade de Artes da Universidade de Luanda possa se alinhar às demandas da arte contemporânea, é necessário pensar em estratégias que promovam um ambiente de experimentação e diálogo entre diferentes linguagens artísticas, que podem incluir:

- Ampliação do currículo para incluir disciplinas voltadas a novas tecnologias e mídias digitais, bem como práticas como fotografia, vídeo e artes do corpo.
- Interdisciplinaridade: Criar oportunidades para os estudantes poderem desenvolver projetos interdisciplinares, integrando conhecimentos de outras áreas, como ciência, tecnologia e comunicação.
- Parcerias e workshops: A realização de workshops com artistas multidisciplinares e parcerias com centros culturais que estudem questões endógenas, e outros espaços de arte poderia enriquecer o aprendizado prático e trazer experiências diversificadas para os estudantes.

- Laboratórios de experimentação/ Ateliês: Estruturar oficinas ou estúdios de experimentação onde os estudantes trabalhem em projetos que cruzem diferentes meios, incentivando a criatividade e a inovação.

Esse modelo de ensino integral multidisciplinar também contribuirá para uma educação, por permitir que alunos com diferentes perfis e habilidades encontrem na arte uma linguagem que lhes permita se expressar e aprender significativamente. Para Gardner, a valorização das múltiplas inteligências na educação em arte contribui para que a escola reconheça e respeite a diversidade dos alunos, promovendo um ambiente de aprendizado que é mais inclusivo e representativo (Gardner, 1994).

### **Considerações Finais**

Em síntese, o ensino tradicional vocacional e o ensino integral multidisciplinar em artes possuem abordagens e objetivos distintos. Enquanto o ensino vocacional se concentra no desenvolvimento técnico e estético com foco na profissionalização, o ensino integral visa o desenvolvimento global dos alunos, estimulando habilidades sociais, emocionais, cognitivas e culturais. A educação integral e multidisciplinar em arte, como defendida por teóricos como Ana Mae Barbosa, Elliot Eisner, Howard Gardner e Rudolf Arnheim, permite que a arte se torne uma ferramenta poderosa para a formação de indivíduos criativos, críticos e sensíveis. Essa abordagem não apenas capacita o aluno a expressar-se artisticamente, mas também a interagir de forma significativa com o mundo, promovendo uma educação mais rica, inclusiva e transformadora. Contraste entre uma educação que foca em habilidades técnicas e outra que engloba o desenvolvimento da personalidade e da visão crítica do aluno.

A formação de artistas visuais na Universidade de Luanda, conforme observada entre 2014 e 2019, baseia-se predominantemente nas práticas tradicionais de desenho, pintura e escultura, oferecendo uma formação técnica sólida, mas que não responde plenamente às demandas do mundo contemporâneo. A educação integral em artes visuais, que incentiva uma abordagem multidisciplinar, não só amplia

as possibilidades expressivas dos estudantes, mas também os prepara para os desafios de um mercado em constante transformação. A incorporação de disciplinas e práticas que explorem novas tecnologias e linguagens artísticas permitirá que os futuros artistas de Luanda estejam mais bem preparados para dialogar e inovar no cenário das artes visuais contemporâneas.

Este capítulo objetivou apresentar a caracterização das unidades curriculares da área de desenho na Faculdade de Artes da Universidade de Luanda, colocando em discussão os processos que estão na base das práticas pedagógicas desta unidade curricular para um ensino e aprendizagem de qualidade. Percebe-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas sustentáveis e viáveis, englobam alguns fatores que podem variar conforme o contexto. Neste sentido, e para construção do raciocínio em resposta, foi apresentada a revisão teórica com enfoque em Ana Mae Barbosa e José Carlos Libâneo. Metodologicamente, utilizamos revisão bibliográfica, entrevistas, inquéritos e Pesquisa documental

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ANGOLA, REPÚBLICA DE. Lei n.o 17/16, de 7 de Outubro, alterada pela Lei n.o 32/20 de 12 de Agosto. Diário da República, Luanda, 12 Outubro 2020.

ARNHEIM, R. Arte & Percepção Visual: Uma Psicologia da Visão Criadora. Tradução de Ivone Teresinha Faria. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, v. 1, 2005.

BARBOSA, A. M. Teoria e Prática da Educação artística. São Paulo: Cultrix, 1985.

EISNER, E. W. The Arts and the Creation of Mind. Imagination and the Arts, v. 80, p. 340-344, 2003. , Vol. 80, No. 5, Imagination and the Arts.

GARDNER, H. Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, v. 1, 1994.

HEINICH, N. Práticas da Arte Contemporânea: Uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico. Sociologia & Antropologia

, Rio de Janeiro, Outubro 2014. 373 – 390.

JULIÃO, A. L. EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: um convite e um desafio para repensar a escola em Angola. Luanda: Revista Communitas, 2022.

MALTA, S. C. L. Uma Abordagem sobre Currículo e Teorias Afins Visando a Compreensão da Mudança. ESPAÇO DO CURRÍCULO , Recife, 6, Maio 2013.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

SILVA, L. F. D. A. E. EDUCAÇÃO INTEGRAL E ARTE/EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES, DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015.

SILVA, T. T. D. Documentos de Identidade: Uma Introdução as Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autentica, 1999.

UNIVERSIDADE DE ARTES DE CUBA. Plano de estudo da carreira das Artes Visuais e Plásticas para Angola. Instituto Superior de Artes-ISA. Luanda, p. 1-117. 2014.



**Capítulo**

**09**

**O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS  
ESCOLARES ANTIRRACISTAS: UMA  
ANÁLISE CRÍTICA EM TEMPOS DE BNCC**

**José Francisco dos Santos, Isabel Cristina Gomes Silva**

# O ENSINO DE HISTÓRIA E AS PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA EM TEMPOS DE BNCC

José Francisco dos Santos<sup>1</sup>  
Isabel Cristina Gomes Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

Lutar pela própria existência e lugar na história é um ato constante na vida da parcela da população que se reconhece com diferentes tons de pele negra na sociedade brasileira. De diferentes formas, coletiva ou individualmente, a luta das pessoas que se reconhecem nesta parcela da sociedade pelo próprio direito de existir e pela respectiva humanidade é algo que se fez e se faz presente já há longas datas. A promulgação da Lei nº 10.639/2003 trouxe força à quebra desse silêncio, ao abrir, no cenário da educação escolar, a discussão sobre história e culturas existentes no continente africano, bem como suas crenças, ancestralidades, diferenças e racismos a partir de uma política pública instituída e obrigatória.

Para tanto, o trabalho pedagógico da escola precisa se comprometer, a fim de mostrar que o racismo estrutural nos legou uma profunda desigualdade, o que exige muita luta social e política para ser, ao menos, reduzida. Esse trabalho é um processo formativo permanente que se faz, também, pela convivência entre todas as pessoas da escola na sua relação com a sociedade.

Todavia, há de se considerar que as supostas ‘verdades universais’ ainda são trabalhadas nos currículos da escola, gerando processos formativos para o silenciamento da realidade vivenciada pelos sujeitos negros e indígenas e demais povos subalternizados, ao alimentarem a ideia de poder existente desde o período colonial,

---

1 Docente das Pós-graduações em Ensino – PPGE e Ciência Humanas Sociais – PPGCHS e de História das Áfricas e de História e Cultura Afro-brasileiras ambos da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. E-mail: jose.santos@ufob.edu.br

2 Docente do Ensino Básico da disciplina de História da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC-PI e Secretaria da Educação do Estado da Bahia - SEC-BA e mestra em Ensino- PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB. E-mail: isabelcgs1@hotmail.com

perpetuada no colonialismo e ainda existente nos espaços e tempos de escolarização. Isso, porque, passados mais de vinte anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, o racismo continua arraigado e pujante nas estruturas de nosso país, exigindo uma atitude política e ética no trabalho da escola, a fim de que realmente seja assumido o compromisso de instaurar, na convivência, uma educação escolar antirracista, de combate às desigualdades e de valorização e reconhecimento positivo de nossas diferenças.

As próprias experiências vivenciadas na escola são capazes de revisitar lugares do passado, recompondo narrativas, religando fios outrora partidos e apropriando-se da ancestralidade há muito negada. Com base nesses pressupostos, a busca pela compreensão do processo formativo antirracista conduz o interesse em pesquisar a História e Cultura Afro-Brasileira a partir da Lei nº 10.639/2003, e a obrigatoriedade dessa normativa nas práticas educativas antirracistas materializadas pelo ensino de História. Ainda é presente a dificuldade de fazer da escola um espaço privilegiado para estudar e viver as diversidades e a problematização do mundo como um lugar complexo para além dos reducionismos e das limitações dos paradigmas ditos ocidentais. A ausência institucional de uma reflexão permanente sobre as questões raciais tem impedido a promoção de relações interpessoais respeitáveis entre os agentes sociais que integram a vida na escola (Cavalleiro, 2005).

Afirmamos isso porque sabemos que a educação escolar que iguala não lança olhar para as muitas questões que oprimem vários grupos sociais e, ainda, não contribui para a compreensão política da importância das relações baseadas na alteridade. A esse respeito, corrobora Munanga (2015), ao explicar o quanto são válidas uma educação e socialização que enfatize a coexistência ou a convivência igualitária das diferenças e das identidades particulares. Nesse processo, evidencia-se a importância da educação escolar antirracista.

Nesse processo, o ensino de História muito contribui, pois, segundo Bloch (2001), a História não pode ser considerada apenas uma ciência do passado, senão e, sobretudo, uma ciência do homem. Nesse sentido, é a História uma ciência do tempo presente que busca entender as ações humanas a partir do passado. A História é a ciência que ajuda na compreensão da estrutura relacional do racismo e contribui para a

construção de alternativas e ferramentas importantes que interrompam e modifiquem essas relações (Zancopé; Kadri, 2021).

Considera-se relevante, portanto, a relação entre o conteúdo da Lei nº 10.639/2003 e o trabalho com o ensino de História como uma possibilidade de se fazerem efetivas práticas escolares antirracistas. Ressalta-se que esse é um dos mecanismos escolhidos, pois todas as disciplinas e práticas escolares podem e devem contribuir para a efetivação de uma educação pautada no antirracismo. O relato histórico e a constituição das histórias não contadas são possibilidades de criar processos formativos de combate às práticas discriminatórias tão vigentes em nosso meio.

Buscaremos focalizar a discussão teórica na relação direta entre o ensino de História, as práticas antirracistas e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Isso se justifica em função da necessária crítica ao conteúdo da BNCC (articulado ao previsto na Lei nº 10.639/2003). Problematiza-se os desafios de se viver, na realidade social, as práticas antirracistas. Em decorrência disso, emerge o papel da escola em traduzir essa compreensão em práticas escolares que, em decorrência da natureza e da função política, são educativas. Ademais, ao discutir a BNCC no contexto da Lei nº 10.639/2003, explicita-se a necessidade de situar uma reflexão sobre o currículo (políticas de currículo e currículo escolar) e a relação dele com as práticas escolares antirracistas.

## **Metodologia**

Com o objetivo de identificar a presença de orientações para práticas escolares antirracistas a partir do ensino da História com a intencionalidade da aplicação da Lei nº 10.639/2003 nos documentos legais nacionais e regionais de duas escolas públicas de Corrente-PI, esta investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2009), ocupa-se com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O levantamento dos dados aconteceu por meio da pesquisa bibliográfica, e posteriormente, da análise documental de propostas curriculares e documentos normativos que pautam as práticas

envolvendo o ensino de História, as instituições e as respectivas redes, buscando relacionar as interpretações da lei com foco na promoção de uma educação antirracista atribuída ao ensino de História e as orientações anunciadas nos documentos normativos gerais e nos documentos das redes de ensino pesquisadas. Isso possibilitou a análise dos resultados em relação às semelhanças e aos distanciamentos, considerando os aspectos político-culturais, estruturais e subjetividades de cada realidade.

Para Fonseca (2002), qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. A sistematização desses conhecimentos estrutura e sedimenta o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa. A análise documental favoreceu o processo de maturação ou evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, dentre outros (Cellard, 2008). Logo, foi realizado um estudo do documento institucional, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que embasaa os processos de ensino e aprendizagem em História, além dos documentos orientadores da aplicação da Lei nº 10.639/2003.

As etapas de análise seguiram a proposta de Cellard (2008), iniciando-se com a análise crítica ou o exame crítico dos documentos, momento que perpassou por cinco dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna de organização das propostas antirracistas. Nesse movimento, chegamos à análise propriamente dita, reunindo todas as partes dos elementos que evidenciam uma proximidade com a nossa problemática, articulando-se com o quadro teórico na realização da interpretação coerente (Cellard, 2008).

### **Ensinar História contemplando a Lei nº 10.639/2003 e as práticas antirracistas**

Quando nos aproximamos da história da educação do país e da história “oficial”, percebemos que elas estão amalgamadas ao colonialismo e ao eurocentrismo. Não diferente disso, veio a constituição da disciplina História no Brasil. Herdeira do conhecimento

cartesiano da modernidade, “o ensino de História no Brasil portou, durante várias décadas, aspectos marcadamente eurocêntricos, sendo pautado, sobretudo, pelas premissas francesas da História da Civilização” (Viana, 2020, p. 73). Por mais que o componente curricular tenha passado por reformulações teórico-metodológicas ao longo dos anos mais recentes, ainda é comum a presença, nos conteúdos programáticos, da visão monocultural e eurocêntrica do passado da sociedade brasileira (Fernandes, 2005).

A disciplina traz a Europa como o epicentro da história do mundo e a gênese da História do Brasil (Coelho; Coelho, 2021). Quando falamos de eurocentrismo no ensino de História, vem a nós o conceito a partir de uma perspectiva abrangente de tal expressão. Assim, em linhas gerais, o termo eurocentrismo comporta não apenas as várias formas de expressão política, econômica e social de um imaginário legitimador da Europa como instância civilizatória no globo, como também o enraizamento de conceitos e valores que operam na ciência e em outras formas de enxergar o mundo (Santos; Nicodemo; Pereira, 2017).

Nesse viés, foram relegados ao papel de coadjuvantes a construção histórica pré-colonial e a inserção de outros personagens ao longo da trajetória histórica brasileira. Destarte, por muito tempo, a figura do negro e do não branco aparecia na história como uma figura do passado, alegórica e atrelada ao processo de diáspora forçada que esse povo viveu, ao ser retirado para alimentar o sistema da escravização iniciado no século XVI (Marques; Almeida Filho, 2018; Coelho; Coelho, 2013). Dessa maneira, a contribuição e a história dos negros em diversos contextos históricos, especialmente nas narrativas dominantes sobre o desenvolvimento da sociedade, foram ignoradas ou minimizadas.

Fanon (2022), forte combatente das violações trazidas pelo colonialismo, aponta que essa forma de estruturar o ensino e, especificamente, o ensino de história, é carregado de intencionalidade. O estudioso explica que:

Talvez ainda não se tenha mostrado suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo

não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o (Fanon, 2022, p. 211).

Nessa história, as contribuições significativas de pessoas negras e não brancas foram ignoradas ou minimizadas. Os estereótipos negativos em relação aos povos subalternizados perpetuaram e reforçaram ideias preconceituosas. O saber histórico escolar veiculado ao longo de décadas reiterou uma compreensão ideológica sobre a existência de uma democracia racial, em que o branco, o negro e o indígena tinham funções distintas na narrativa elaborada, conformando uma relação hierárquica, na qual o branco representava o papel de agente condutor do processo histórico, constituindo a matriz da nacionalidade. “Negros e indígenas cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos” (Coelho; Coelho, 2013, p. 71).

Quando se direciona ao ensino da história do continente africano, isso não se difere. A África, embora tenha sido reconhecida como o berço da humanidade, foi totalmente desumanizada na história que criaram para ela. Com um viés extremamente eurocêntrico, “por vezes, o continente africano aparecia como um lugar inóspito, habitado por pessoas ‘exóticas’, que pouco ou nada tinha a ensinar para o restante do mundo, por se tratar de ‘um povo sem história’” (Souza, 2022, p. 17). Esses vieses de ensino das histórias africana e afro-brasileira, sem o diálogo com outras perspectivas, impedem que os alunos entendam a amplitude e a importância da história africana e da diáspora africana para uma compreensão mais ampla da sociedade em que estamos inseridos.

Para combater essa visão eurocêntrica e colonial e as invisibilidades racial e social, as balizas epistêmicas que embasaram a história foram questionadas e desafiadas para que fossem reformuladas, principalmente no que tange aos referenciais civilizatórios, consolidados no imaginário ocidental (Viana, 2020). O pensamento hegeliano, que determinava a civilização aos povos da Europa e a barbárie aos outros, passou a ser renunciado por historiadores contemporâneos, a fim de

analisar a trama da história em sua complexidade (Munanga, 2015).

O ensinar História passa a ser objeto de preocupação de muitos historiadores brasileiros atuais (Schmidt; Cainelli, 2009). A mudança na historiografia era necessária. Santos (2011) corrobora esse pensamento, ao afirmar que as questões relacionadas à valorização da pluralidade cultural e à denúncia e ao combate às desigualdades e às injustiças sociais se tornaram temas e problemas discutidos pelo ensino de História, identificando-se um crescimento sistemático do diálogo de alguns conceitos, como identidade, alteridade, memória e cultura. Essa mudança foi (e é) vital para promover uma compreensão mais completa e precisa do passado, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

As reconfigurações sociais que passamos a viver nas últimas décadas nos levou ao aprofundamento das reflexões em torno da história mantida como universal e a quem não estava incluída nela. No Brasil, a luta dos Movimentos Sociais Negros, como aqui já apresentamos, trouxe a pauta da reconfiguração da historiografia. As produções acadêmicas alinhadas às perspectivas voltadas para uma versão da história que inseria outros atores com tons de peles diversos, passaram a cobrar a reescrita dela, dando voz e lugar a quem devia, isto é, aos homens e mulheres de tons de peles não brancas, à África e aos afro-brasileiros em geral.

Fruto dessas mobilizações, vieram as legislações e os marcos de reparação aos povos invisibilizados em nosso país. Como exemplo, temos a Lei nº 10.639/2003, que trouxe no seu bojo, a alteração da leitura eurocêntrica que vigorava no ensino de História, obrigando o ensino de história e de cultura afro-brasileira, além da história da África e dos africanos na educação básica (Viana, 2020; Brasil, 2003). A legislação em voga alterou a conjuntura do ofício de ensinar História. A promulgação dela objetivou uma mudança em relação à compreensão da constituição histórico-cultural do Brasil, uma vez que enfatiza a atuação dos afro-brasileiros no processo histórico do nosso país nas mais variadas áreas e com toda a tensão disso decorrente (Viana, 2020).

A Lei nº 10.639/2003 é uma política pública de reparação que precisa perpassar por todas as instâncias do fazer da educação escolar. Uma das prioridades dela é a própria aplicabilidade no ensino da

História brasileira, assim como nas artes e na literatura (Brasil, 2003). Todavia, não podemos, em momento algum, enquadrar essa política somente nesses componentes curriculares. A Lei nº 10.639/2003 também é enfática ao imputar a responsabilidade do trabalho com os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira a todo o currículo escolar<sup>3</sup>.

Corroborando com a exposição desse regulamento legal, Souza (2022, p. 19) acrescenta que a Lei nº 10.639/2003 permitiria “possibilitar uma reconfiguração dos currículos até então apresentados, já que não se trata de uma inclusão de uma disciplina específica, mas de uma mudança epistêmica que se propõe considerar a relevância da História e Cultura-Afro Brasileira”. Logo, a legislação a ser aplicada nas escolas públicas e particulares de todo o país se configura como um mecanismo de disseminação político-cultural da presença negra no Brasil e no mundo, evidenciando que a trajetória dos negros não se limita à escravidão (Souza, 2022).

Assim como enfatizado, nos ditos das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN<sup>7</sup> s para a Educação das Relações Étnicas Raciais - EREER<sup>4</sup> e de Pinheiro (2023), o que está em voga nas mudanças propostas para o ensino de História não é a reconfiguração das posições de protagonismo, retirando os europeus e colocando os negros; busca-se, além disso, mostrar a real participação desses personagens na historiografia. A disciplina de História, não somente enquanto ciência, mas obedecendo aos próprios critérios políticos e sociais, estabelece as condições necessárias para se trabalhar de forma efetiva as relações étnico-raciais na educação básica, assim como é determinado pela Lei nº 10.639/2003 (Santos, 2011).

Com os avanços obtidos mediante as políticas de reparação aos negros brasileiros, a luta contra o racismo e a maior cobrança por práticas antirracistas na educação escolar, houve uma reorganização historiográfica. Foi perceptível, na historiografia e no ensino de História, uma maior aproximação por meio de programas de reescrita da história africana no contexto mundial e uma significativa ampliação e revisão dos estudos sobre a escravidão e as diferentes formas da presença africana e afrodescendente em nosso país (Santos, 2011).

---

3 Brasil, 2003.

4 Brasil, 2004.

Coelho e Coelho (2013) ressaltam a inclusão dos povos negros e indígenas sob uma nova perspectiva, concedendo-lhes o estatuto devido:

Em primeiro lugar, sua história é reconhecida. Os povos africanos e indígenas passam a ser vistos como agentes de processos históricos, da mesma forma que os povos europeus. Em segundo lugar, a África e a América anteriores à conquista ganham contornos específicos. A África, especialmente, passa a ser percebida na condição de continente, com povos, cultura e ambientes distintos. Finalmente, sua participação nos processos de formação da nacionalidade é redimensionada, de forma a destacar a intervenção ativa que tiveram nos processos históricos que demarcam a trajetória histórica brasileira (Coelho; Coelho, 2013, p. 71-72).

Com esse redimensionamento das posições, foi possível chegar à visibilidade de quem, por séculos, teve o direito de existir negado, a exemplo da história da África. A partir dessas mudanças de paradigmas, obras foram escritas, como a “História Geral da África”, provando que o privilégio do ser humano em ter consciência de viver na história não é reservado à uma parte da humanidade. Desenterrou-se, assim, algo incontestável no passado negro-africano que foi escondido: a África como berço da humanidade, recolocando-a na origem da própria história da humanidade (Munanga, 2015). Para a compreensão da história afro-brasileira, é essencial o ensino da história da África e da diáspora africana.

A reescrita da história afro-brasileira perpassa pelo passado de opressão ocorrido no período da escravidão, mas não se limita a essa mácula. Torna-se evidente que, para a descolonização da disciplina História, em sua relação intrínseca com o tempo, faz-se necessária a expansão do presente (Lima; Pereira; Dias, 2023). No entanto, não é somente para o passado que a legislação se volta. Comprometida com o combate ao racismo e a promoção de uma educação antirracista, a implementação dela no ensino de História também requer uma reflexão sobre o racismo e os respectivos desdobramentos, ou seja, como ele se

institui no espaço escolar, como afeta crianças e adolescentes e como combatê-lo (Coelho; Coelho, 2021).

Temos um passado de escravização. Entretanto, temos as lutas para nos libertar da opressão, como também a história de toda uma organização e enfrentamentos em prol do reconhecimento da nossa humanidade, e movimentos fortes que não se curvam para a estrutura do racismo, visto que lutam e conquistam direitos. Essa história precisa estar dentro das salas de aulas, tem que ser oferecida às nossas crianças e jovens. É no terreno de um modelo de educação libertadora que inserimos o ensino de História da África e dos afro-brasileiros nas Américas, o qual poderá desconstruir os equívocos a respeito das relações entre África e América Latina e, conseqüentemente, do negro e das respectivas ancestralidade e história (Rocha; Santos, 2020).

Mediante a efetivação da Lei nº 10.639/2003, tem-se “a oportunidade de tornar visíveis grupos historicamente espoliados, denunciar tais violências e explorações, e contribuir para a constituição e intensificação de uma história e de um ensino de História inclusivo” (Viana, 2020, p.82). Postular uma educação contra-hegemônica, que possa assumir um importante lugar na construção de objetividades e subjetividades de sujeitos singulares e coletivos, é algo imprescindível. Moura (1978) enfatiza que a história está intimamente relacionada à práxis, uma vez que ela se interliga com os sujeitos sociais que a fazem. Dizemos que o ensino de História para as relações étnico-raciais, e que positive a trajetória negra, está interligada a uma práxis racial. Entretanto, “a implementação desse ensino tem sido dificultada por diferentes campos de tensões, os quais se justificam na negação do racismo no Brasil, na autonomia docente e no racismo propriamente dito” (Rocha; Santos, 2020, p. 72). Ainda continua o alerta em relação às reconfigurações historiográficas impostas pela legislação, dado que ainda não vivemos a plenitude do direito de ter a história narrada por todos e para todos.

## **O currículo escolar e as práticas antirracistas em tempos de BNCC**

Dialogar acerca do currículo escolar traz, em seu bojo, uma vasta gama de reflexões e posicionamentos epistemológicos e

políticos situados historicamente. A constituição do currículo perpassa diferentes grupos, projetos, tendências e apostas feitas quando é estabelecida, no contexto de influência política, a discussão sobre o que entra como conhecimento a ser ensinado nas escolas por meio do currículo (Silva, 2020). Nesse viés, Almeida e Sanchez (2017, p. 57) aditam que o currículo se constitui no “âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas – das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil”. Na esfera das práticas escolares, o currículo é concebido como um guia de referência que orienta a elaboração de atividades e a seleção de materiais pedagógicos. Não só, mas também permite a flexibilidade, a criatividade e a adaptação às necessidades e às singularidades dos(as) estudantes e à realidade escolar (Magalhães, 2023).

Currículos escolares apoiados em teorias tradicionais passaram a ser criticados e questionados, pois eles não abarcam a diversidade e os múltiplos protagonismos que devem se fazer presentes nos espaços escolares. Currículos tradicionais não atendem aos emergentes propósitos de uma educação inclusiva e crítica, porque os objetivos deles estão ancorados em referências educacionais fechadas em si mesmas, engendradas para atender a um projeto hegemônico de sociedade (Anjos, 2021). Nesse bojo, os currículos estariam trabalhando a favor da manutenção de ordens vigentes e aumentando as desigualdades que permeiam a história do Brasil. O tradicionalismo mantém:

[...] o eurocentrismo estruturante dos currículos, contribuindo para os processos de inferiorização e de subalternização em sociedades marcadas pelo racismo estrutural, patriarcado e neoliberalismo, nas quais a exploração e dominação estão presentes em todas as esferas da vida (Coelho; Regis; Silva, 2021, p. 7).

A esse modo, os currículos imprimem em si o que Quijano (2005) chama de colonialidade do poder, que reverbera na produção do conhecimento concebido como universal, primário e essencial, na forma de colonialidade do saber e na existência temporal, espacial e

subjetiva daqueles(as) historicamente subalternizados. Essa dominação vai além de territórios: elas perpassam por todas as camadas políticas, sociais, culturais e ideológicas, construindo padrões que, em muitos momentos, parecem ser intransponíveis.

Falamos em tradicionalismo, colocando-o no tempo passado. Contudo, ainda estão impressas, nos nossos currículos, ações fixas, ajustadas e padronizadas, as quais não dialogam com as diferenças. São espaços que refletem um passado que insiste em não passar (Vieira, 2022). Ainda temos, nos ambientes escolares, currículos que deixam de lado os diálogos com as questões raciais, sociais, de gênero ou outras que abarquem as diversidades. “A falha em reconhecer a diversidade étnico-racial do nosso país e a supervalorização da cultura eurocêntrica, são ainda desafios a serem superados na elaboração dos currículos escolares” (Magalhães, 2023, p. 54).

Desse modo, um currículo sem representatividade e múltiplas identidades impacta negativamente o processo de educação escolar integral de todos os estudantes. Trabalha com a manutenção da colonialidade, desde o poder até o ser, não rompendo com os status quo prescritos pela história. Ensina a ver diferenças e semelhanças de forma hierarquizada: perfeições e imperfeições, beleza e feiura, inferioridade e superioridade (Gomes, 2012). Essas práticas curriculares que insistem em se manter são vistas por Miguel G. Arroyo (2013, p. 51) como:

Um currículo onde apenas o necessário está previsto, sistematizado, inquestionável, a ser ensinado e aprendido como um ritual-percurso-passagem sagrados para uma economia-nação fortes será um currículo e uma docência sem liberdade, sem possibilidades de ousadias criativas.

O currículo, dentro das práticas escolares, precisa ser um norteador do processo de ensino, um fio condutor que interliga a cultura e a escola. Ele precisa caminhar em direção aos anseios da sociedade ao qual ele prescreve. Nessa perspectiva, o currículo é tido como um processo dinâmico e reflexivo que estabelece intrínseca conexão com as necessidades, os interesses e as expectativas dos sujeitos envolvidos (Magalhães, 2023). Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2010), os documentos curriculares não são neutros e isentos de

ideologias. Eles são disputados e essa disputa reflete a complexidade das políticas educacionais e das diferentes visões sobre o que deve ser ensinado nas escolas. Por isso, é uma zona de tensionamentos. Essas disputas constituem parte natural do debate democrático sobre o papel e a direção da educação em uma sociedade.

Em se tratando da construção das propostas curriculares após a sanção da Lei nº 10.639/2003, foram visíveis essas disputas, pois grupos subalternizados a exemplo dos negros e negras brasileiros, garantiram o direito, por meio de lei, de se fazerem presentes de forma positiva nos currículos escolares. Fez-se necessário que os currículos reconhecessem a pluralidade epistemológica do mundo, sua legitimidade e a necessidade de sua valorização, combatendo os epistemicídios e as desigualdades a eles associadas (Oliveira, 2019). O embate que envolve a presença negra protagonista das práticas sociais que marcam a história passou a ser constante. Isso evidencia que a agenda racial tensiona as estruturas eurocêntricas (trazendo a singularidade do ensino de História) e busca um redimensionamento dos currículos escolares (Silva; Pereira, 2019; Vieira, 2022).

Para a construção de currículos diversos e que contemplem práticas antirracistas, o mais prudente é a aproximação com as teorias de cunho crítico e pós-crítico. Trata-se de teorias que visam questionar os conteúdos homogêneos e favoráveis a um lado dominante. Assim como diz Silva (2010, p. 16):

As teorias críticas e pós-críticas, por sua vez, não se limitam a perguntar “o que?”, mas submetem este “que” a um constante questionamento. Sua questão central seria, pois, não tanto “o que?”, mas “por que?” Por que esse conhecimento e não outro? Quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outro esteja no currículo? Por que privilegiar um determinado tipo de identidade ou subjetividade e não outro?

É nesse caminho que se desconstrói as bases eurocêntricas e se redimensiona o olhar para conhecimentos, povos e histórias diversos. O interessante é que o currículo deixe de ser folclórico para se tornar intercultural, de maneira que passos mais fortes se

concretizem nesse sentido. Currículos questionadores, em conjunto com as posturas adotadas, são imperativos para o exercício de práticas pedagógicas mais inclusivas, acolhedoras. Nesse sentido, os conhecimentos que contemplam a diversidade do nosso povo não podem ser apenas incorporados aos currículos para mero cumprimento legal, mas precisam ter significação e contribuir para a transformação das relações entre eles e os conhecimentos ditos científicos, de origens hegemônicas, consoante com uma perspectiva de parte do continente europeu (Oliveira, 2019). Currículos que prezam pela diversidade e praticam o antirracismo rompem com a hierarquia entre os conhecimentos e as culturas, bem como suas diferentes contribuições à formação do Brasil. Isso nos permite considerar os modos enredados como essas diferentes contribuições nos tornaram o Brasil que somos (Oliveira, 2019).

Os currículos baseados na criticidade e/ou na pós-criticidade apontam a educação libertadora e autônoma baseada na dialogicidade (Freire, 2011) como um caminho a ser trilhado. Baseiam-se na sociologia das ausências (Oliveira, 2019), desinvisibilizando práticas pedagógicas criadas e desenvolvidas por professores e alunos no contexto escolar e que contemplam o diverso e a vida real para além dos modelos e das normas, recuperando a riqueza da vida social e a validade dessas existências negadas (Oliveira, 2019; Silva, 2020). Essas proposições ainda são consideradas audaciosas para a sociedade vigente e, por terem princípios antagônicos aos parâmetros curriculares eurocêntricos, encontram-se envolvidas em constantes conflitos e tensionamentos, e se confrontam com o passado que quer se fazer presente. Elas exigem ações contra-hegemônicas e corajosas daqueles que objetivam validar o caráter democrático e de valorização da plenitude humana que a educação escolar deve empreender. São currículos que não validam uma educação a favor da neutralidade e a manutenção organizacional da sociedade.

### **Currículo antirracista e BNCC: uma análise crítica à normativa**

Trazendo a lente da Lei nº 10.639/2003 e as práticas antirracistas nos espaços escolares a partir do ensino de História, iniciaremos a etapa de análise documental com base na BNCC.

Buscaremos apresentar uma análise crítica seguindo a proposta de Cellard (2008), perpassando por cinco dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, os conceitos-chave e a estrutura lógica interna de organização e, por fim, a análise do documento pautado nas propostas das práticas escolares antirracistas.

Expor o contexto da construção e da publicação da BNCC é dialogar com os tensionamentos políticos e ideológicos que marcaram a história recente do nosso país. Nos mandatos da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), abreviados pelo processo de impeachment, movimentos em torno da educação pública foram realizados, inclusive os trabalhos para a construção da Base Nacional Comum (Pereira, 2018). Entretanto, no segundo mandato de Dilma Rousseff, a onda de conservadorismo que vinha se articulando e crescendo atuou fortemente contra as ações e as políticas, pois elas eram de cunho mais sociais e beneficiavam minorias. Esse intenso movimento culminou na abertura de um processo de impeachment que se valida com o apoio do Poder Legislativo em 2016. A partir de então, um possível projeto de educação que fosse aberto às práticas antirracistas foi interrompido:

O golpe parlamentar-midiático que retirou a presidenta Dilma Rousseff da Presidência da República lançou o país em uma espiral conservadora, violenta e autoritária. O cenário global também se deteriorava com o avanço da extrema-direita e da direita conservadora em vários países na Europa e nas Américas. As reformas ultraliberais e neoliberais na economia minaram as políticas públicas inclusivas brasileiras e decretaram uma interrupção das políticas do bem-estar social (Oliva; Conceição, 2023, p. 25).

A educação passou a ser vigiada e cobrada para se neutralizar diante de temas contrários à moral das famílias tradicionais brasileiras, a exemplo da defesa de bandeiras como o da Escola Sem Partido (Pereira, 2018). Aliado a isso, as ideologias ultraliberais construíam meios para efetivar os próprios projetos. Elas corroíam toda e qualquer ação descentralizada e de reconfiguração das posições na sociedade.

Foi esse cenário que gestou e fez nascer a BNCC, um documento fundamental e que precisava apresentar de forma satisfatória as reais faces do Brasil, mas que manteve a prescrição da homogeneidade dominante. A BNCC é de autoria do MEC. Ela foi estruturada dentro do MEC por meio da Secretaria Executiva, da Secretaria de Educação Básica e do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a parceria do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME)<sup>5</sup>. O documento, segundo os próprios críticos, também carrega outras autorias, como Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Unibanco e Todos Pela Educação (Pereira, 2018; Silva, 2020).

Esses atores seriam os reformadores empresariais da educação (Pereira, 2018). Mediante o discurso de bem maior social e de busca de melhorias para a educação brasileira, esses reformadores estariam impregnando, na escola pública, os próprios vieses e o interesse de que elas passem a ser regidas pela iniciativa privada, exemplo evidente da mão neoliberal dentro das ações estatais. Quanto à natureza do texto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica<sup>6</sup>. Esse documento se estrutura dentro do MEC seguindo encaminhamentos que estavam prescritos na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação (PNE). A autenticidade da BNCC não permite questionamentos, visto que é um documento circunscrito dentro da maior instância de comando da educação brasileira e monitorada pelo Poder Executivo e demais poderes. Trata-se, também, de um texto público escrito por comissões de especialistas instituídos por portarias federais, a exemplo da Portaria nº 592/2017.

Em se tratando da confiabilidade geral dos elementos presentes no documento normativo, de modo geral, ela é validada pela natureza da origem do documento e dos principais responsáveis pela elaboração dele. Contudo, o decorrer da construção desse documento e os adventos que ocorreram nesses entremeios promoveram situações

---

5 Brasil, 2018a.

6 Brasil, 2018a.

embaraçosas sobre o que foi prescrito e deixaram aberturas para questionamentos e críticas ao que foi validado. Citamos, como exemplo, a construção do componente de História, que teve a primeira versão rechaçada, por trazer uma nova historiografia e remover as práticas eurocentristas do centro do currículo (Oliva; Conceição, 2023). O texto foi reescrito e restituído o eurocentrismo para o currículo.

O primeiro conceito-chave que a normativa apresenta é a função dela de definir o conjunto orgânico e progressivo das aprendizagens essenciais que integram a Política Nacional de Educação Básica<sup>7</sup>. Outro conceito se encontra nas aprendizagens essenciais, as quais buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento<sup>8</sup>. Essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica, e estão articuladas entre si e a outros conceitos-chave, como construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores<sup>9</sup>. No documento, o diálogo em torno das competências e das habilidades é constante e insistente.

Conceitos-chave pertinentes à nosso artigo são: raça, racismo, afro-brasileira, étnico-racial, equidade, diversidade/es e diferenças. Encontramos esses conceitos, termos e expressões no documento, mas aqueles que se aproximam mais dos diálogos com as muitas opressões vivenciadas pelos grupos subalternos, como os negros e as negras, têm menor trânsito. Desses termos que elencamos, os mais generalizantes são mais presentes, como diversidade e diferenças. Ressaltamos, também, que o conceito antirracista ou antirracismo não tem espaço na normativa em voga.

A estrutura da lógica interna de organização da BNCC “está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes”<sup>10</sup>. No que diz respeito ao

---

7 Brasil, 2018a

8 Brasil, 2018a

9 Brasil, 2018a

10 Brasil, 2018a, p. 23.

Ensino Médio, temos explicitado, na sua organização, as áreas do conhecimento, as competências específicas de área e as habilidades. Para fazermos a análise dessa normativa, reafirmamos, desta vez, ancorados nas constatações teóricas e de práxis de Oliva e Conceição (2023), o quanto a Lei nº 10.639/2003 abriu portas para mudanças e avanços na construção de uma educação antirracista e na descolonização dos currículos. Celebramos os passos que foram dados ao longo desses vinte e um anos da legislação, e destacamos seus aspectos positivos, bem como as fissuras criadas por ela nos currículos eurocêntricos e no racismo epistêmico.

Entretanto, somos sabedores e reafirmamos os limites dessa legislação. Assim como nos apontam os estudos de Oliva e Conceição (2023), a Lei nº 10.639/2003 causou pequenas fissuras nos currículos brasileiros. O difícil trabalho de descolonizar os nossos currículos escolares ainda não foi realizado na sua totalidade. A inclusão de conteúdos sobre as histórias africanas, afro-brasileiras e, posteriormente, dos povos originários nos manuais e nos programas escolares não foi suficiente para arrancar o colonizador de nossas mentes (Fanon, 2022). Com as viradas conservadoras e os projetos educacionais amparados por agendas neoliberais e mercadológicas, desde 2015 até o presente momento, os embates em torno da não homogeneização dos conhecimentos e do apagamento das epistemologias subalternas e insurgentes têm sido árduo e tensionado. Isso, porque, na falsa premissa de cumprimento de leis, foram criados mecanismos de inclusão excludente (Oliveira, 2019). Desse modo, produz-se e se reforça a discriminação das populações que deveriam estar sendo reconhecidas e valorizadas.

Assim, de modo subliminar e/ou bastante explícito, os conhecimentos indígenas e africanos são percebidos como ignorância, por não atenderem aos critérios de cientificidade preconizados como os únicos passíveis de legitimar conhecimentos (Oliveira, 2019). Desse modo, compromete-se a luta pelo reconhecimento de uma sociedade multiétnica, multicultural e multiepistêmica. Essas ações podem ser percebidas no processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no seu resultado final. Trata-se de um documento normativo, assim como o nome antecipa, que tem a função de ser a base para os currículos escolares. Nos atemos à exposição sobre a

BNCC específica para o Ensino Médio (EM), por ser essa etapa da Educação Básica o nosso objeto de estudo.

Os muitos tensionamentos ideológicos, disputas e rupturas institucionais se refletiram na construção e no texto final da BNCC. “As disputas estavam colocadas e o documento da BNCC guardou tal proporção” (Vieira, 2022, p. 72). Assim como assevera Silva (2020), a BNCC é uma base questionável e refutável. Inclusive, tem invocado muito mais críticas pelo modo como foi operacionalizada, em consonância com princípios, racionalidades e lógicas capitalistas, do que a adesão dos praticantes aos cotidianos das escolas. Os interesses de viés neoliberal ficaram evidentes no resultado final do documento normativo. Assim como é dito por Tomaz Tadeu Silva (2010), os documentos normativos não são neutros e não se desvencilham das ideologias vigentes. As críticas feitas à normativa advêm de constatações de que ela é impregnada de ideologias que homogeneizam a sociedade e visam à manutenção do status quo social brasileiro.

O que foi constatado nas pesquisas que dialogam criticamente com o texto e as propostas da BNCC são tendências políticas e pedagógicas hegemônicas transmitidas como novas formas de sociabilidade e de instrumentalização de um conhecimento útil às mecânicas social e econômica capitalista, desconsiderando toda e qualquer produção que não esteja em seu registro epistêmico (Silva, 2020). Com isso, o caráter universalizante da sociedade, que atua como ferramenta de silenciamento das diversidades, fez-se presente e atuante.

Isso é extremamente perceptível ao se fazer um estudo e uma análise mais minuciosa do componente de História. Para Oliva e Conceição (2023), os bons ventos que sopravam a favor da luta por uma educação antirracista e um descentramento epistêmico chegaram até a primeira versão do componente de História na BNCC. Era uma proposta marcante e positiva, que pelo menos tencionava descentralizar o currículo de História da Educação Básica brasileira do eurocentrismo dominante (Oliva; Conceição, 2023). Seu eixo passaria a ser a história brasileira, com destaques importantes para as histórias dos povos afro-brasileiros, indígenas e africanos. Desse modo, a Europa estava presente, mas na mesma medida que as outras histórias.

Essa versão foi duramente criticada. O próprio meio

acadêmico investiu forte contra a nova história que formaria a base dos conhecimentos históricos. “Diversos grupos de pesquisa histórica e historiadores produziram notas públicas manifestando seu descontentamento com aquela primeira versão” (Oliva; Conceição, 2023, p. 21). Com isso, ela foi deixada de lado e as duas versões seguintes restituíram o eurocentrismo aos nossos currículos. Portanto, as versões seguintes assumiram uma postura superficial e passiva (Anjos, 2021). Na BNCC, o componente curricular de História manteve as bases epistêmicas calcadas no colonialismo. O diálogo com a História e a Cultura Afro-Brasileira traz enredos de bases coloniais. Mesmo que se reconfigurem os pareceres sobre o eurocentrismo, ele é ainda o lugar por onde emanam os processos históricos, mostrando-se limite do currículo, pois, ainda que enfatize as relações de poder e interceda pelo colonizado, o currículo não rompe, de fato, com as estruturas (Vieira, 2022).

Quando buscamos, no documento, termos ou conceitos que estejam em diálogo com uma educação antirracista, percebe-se a manutenção das estruturas vigentes. Em se tratando dos termos raça e racismo, temos a presença de seis inserções. O termo raça se faz presente em um trecho do pacto interfederativo e da implementação da BNCC, expondo o conhecimento das muitas desigualdades entre os grupos de estudante, definidas “por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias”<sup>11</sup>. A outra menção ocorre no texto introdutório da apresentação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprio da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de raça, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo<sup>12</sup>.

---

11 Brasil, 2018a, p. 17, grifo nosso.

12 Brasil, 2018a, p. 561, grifo nosso

Em se tratando da terminologia racismo, no documento, ela surge quatro vezes: em um objeto do conhecimento do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma habilidade do 9º ano e no final do texto que apresenta a Competência 3 da área de Ciências da Natureza para o Ensino Médio. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, a terminologia racismo aparece no texto que trata de uma habilidade da Competência 1.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos<sup>13</sup>.

As expressões afro-brasileira e étnico-raciais têm um somatório de 29 presenças. A expressão afro-brasileira surge em notas de rodapé que mencionam as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, como menção à diversidade linguística, na abordagem sobre a sociodiversidade de culturas, no texto que versa sobre uma habilidade do Ensino Fundamental séries iniciais, no texto de apresentação do componente curricular de História para o Ensino Fundamental séries finais e no texto de um objeto de conhecimento para o 9º ano. Em se tratando do Ensino Médio, o termo se encontra no texto que aborda “Currículos: BNCC e itinerários”, fazendo menção ao que preconiza a Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio em relação à formação geral básica. Dentre as aprendizagens essenciais, está o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena, em especial, nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras<sup>14</sup>. Há algumas menções da expressão no campo artístico-literário, mas não se alcança

---

13 Brasil, 2018a, p. 572, grifo nosso

14 Brasil, 2018a, grifo nosso

a presença dela na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com a expressão étnico-raciais, ocorre uma presença muito similar ao termo afro-brasileira: ela se encontra nos textos introdutórios do documento, na menção às DCNs/ERER e interligada aos diferentes modos e momentos de analisar os aspectos políticos, sociais, culturais, étnico-raciais e econômicos da sociedade. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio, teremos a presença dessa expressão na Competência Específica 5: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos<sup>15</sup>”. Logo, relaciona-se ao estímulo pelo respeito das diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, étnico-raciais etc.) Além disso, a expressão se encontra em uma habilidade da Competência Específica 6:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades étnico-raciais no país<sup>16</sup>.

Percebemos que o diálogo com os conhecimentos, vivências e epistemologias permeou o modo como os críticos ao documento nos afirma: de forma generalizante. Isso pode ser constatado pela presença maior de terminologias, como diversidade(s) e diferenças, ambos fazendo presença em 209 vezes no total. Mediante a BNCC, as diferenças culturais, regionais e sociais, no país, foram desconsideradas em proveito do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades convergentes com os interesses do mercado de trabalho neoliberal (Anjos, 2021). O documento trouxe para o termo “diversidade” a incumbência de dar conta de todo o diverso que circunda a sociedade e, conseqüentemente, o espaço escolar. Todavia, Goes (2022) sustenta

---

15 Brasil, 2018a, p. 577

16 Brasil, 2018a, p. 579

que trabalhar com a palavra diversidade precisa da definição do que realmente está se referindo. Usar a palavra “diversidade” por si só não vai atingir, nem representar, por exemplo, as diversidades étnicas.

O que é praticado e o discurso que consta na BNCC não se convergem, quando tratamos de validação da educação antirracista e do cumprimento da Lei nº 10.639/2003. Há um discurso oficial para que as vozes dos grupos excluídos socialmente se façam presentes nos documentos curriculares. Contudo, sabemos que, na prática, a obrigatoriedade da Lei nº. 10.639/2003 nas escolas ainda está bem longe do satisfatório e a BNCC não veio para mudar essa realidade. Desse modo, é possível inferir que a educação brasileira ainda é caracterizada pela homogeneização excludente das diferenças sob o pretexto de uma formação unificada (Anjos, 2021).

A percepção que é deixada com a análise é que a forma sutil e/ou generalizante como as expressões e os conceitos importantes para uma educação étnico-racial e antirracista são colocadas demarca a não intenção de comprometer-se com um debate mais profundo acerca do racismo, e do respectivo combate por meio da educação para as relações étnico-raciais e das práticas escolares antirracistas. Concordamos com Goes (2022), que afirma que, apesar de o documento mencionar, em algumas passagens, a importância da Lei nº 10.639/2003 e suas diretrizes, a temática não é abordada de modo eficiente, assim como preconiza a própria lei. É notório que os temas, quando aparecem, são abordados como complementares e insuficientes.

O currículo nacional para o componente curricular de História construído pela BNCC reafirmou os passados que deveriam ser legitimados nesse presente. E, assim, “a oficialidade desse passado, não apenas contribui para a compreensão do presente vivido, mas também impacta na reorientação das expectativas em relação ao futuro” (Vieira, 2022, p. 72). As críticas ao modo como foi construído o currículo são um demonstrativo da preocupação de uma parte dos historiadores com o processo de descolonização desse componente. É por entender que, com o currículo construído pautado no passado, e não dialogando com os anseios atuais, há uma continuação das contribuições ínfimas para o rompimento de velhos paradigmas.

## Considerações finais

Munanga (2005) nos diz que todo esse avanço legal e de práticas que se articulam para o combate ao racismo nos espaços escolares não eliminou repentinamente toda a estrutura do racismo presente nas nossas vivências, nem criou fórmulas mágicas para erradicá-lo. Entretanto, ele nos possibilita pensar e exercer outra prática escolar, já que é possível crer que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens quanto aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que receberam tais ideias pela cultura racista na qual foram socializados (Munanga, 2005).

Ao estabelecer relações entre as interpretações da Lei nº 10.639/2003, com foco na promoção de uma educação antirracista atribuída ao ensino de História, e as orientações anunciadas no documento normativo, BNCC, é possível constatar avanços na reconstrução historiográfica a partir da legislação em voga. A História única do Brasil encontra contestação de diferentes modos. No entanto, a colonialidade ainda vigora e precisa de ações vigilantes ao seu combate.

Apesar dos inúmeros avanços e das pequenas fissuras causadas pelas práticas exigidas na Lei nº 10.639/2003, ainda é um difícil trabalho descolonizar os nossos currículos (Oliva; Conceição, 2023). É preciso realmente descolonizar e pautar as diferenças nesses documentos, se realmente almejamos a constituição de uma outra História para o Brasil. A superação do eurocentrismo e do colonialismo epistêmico demanda um movimento mais profundo, que não apenas modifique algumas práticas escolares (Oliva; Conceição, 2023). É preciso ir fundo, no cerne da educação escolar, e movimentar toda a sua estrutura.

Quando levantamos que ainda há a necessidade de uma descolonização dos currículos e documentos norteadores do fazer escolar, trazemos, para a retomada das nossas análises, a BNCC. Esses documentos nos desvelaram o quanto ainda é superficial a inserção da Lei nº 10.639/2003 e de orientações para práticas antirracistas nas bases. Quando se investiga a BNCC, é possível constatar o quanto a normativa permeou pelo enredo generalizante para não discutir

práticas educacionais que enfrentem as problemáticas presentes nas estruturas da sociedade. As menções rasas e raras ficaram mais no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Isso também se reverbera nos outros documentos, que, por muitos momentos, não dialogam com os conceitos ligados à educação antirracista. Contudo, reforçamos que essa prerrogativa não pode estar apenas a cargo das Ciências Humanas e Sociais. A educação antirracista é um projeto de educação que precisa ser assumida por todos.

Com isso, concluímos que a presença de práticas escolares antirracistas no ensino da História, com a intencionalidade de aplicação da Lei nº 10.639/2003 ainda ocorre de forma sutil nas realidades documentais investigadas. Essa superficialidade ainda se mantém pela não assunção da responsabilidade de se construir uma educação que positivie a presença da diversidade étnico-racial do Brasil. Essa responsabilidade não foi assumida nem pelo próprio Estado, haja vista que, a partir da luta dos movimentos sociais negros, foi constituída uma legislação que visa mudar os rumos dos currículos. No entanto, a própria BNCC não dialoga de forma direta e evidente com essa legislação.

Ressaltamos que a educação voltada ao antirracismo é uma ação possível. Assim, pode-se ter a contribuição do ensino de História como uma ciência que investiga e reflete sobre as ações humanas. No entanto, a concretização de práticas antirracistas nos espaços escolares envolve todos os personagens que o constroem. Todos devem estar envolvidos em viabilizar uma educação que desconstrua as ações racistas e valorize o diverso (Coelho; Coelho, 2013; Gomes, 2012; Rascke; Cardoso, 2019).

Voltamos a afirmar que precisamos de um projeto de educação que pautas as práticas antirracistas dentro da escola. Esse projeto é fundamental para romper com as barreiras das desigualdades criadas pelo racismo, e para que se possa vislumbrar uma sociedade que valorize e positivie a diversidade étnico-racial. Diante disso, esse capítulo possibilitou reflexões importantes acerca das práticas escolares voltadas ao antirracismo e à aplicação da Lei 10.639/2003, o que foi viabilizado pelos documentos curriculares e o ensino de História. Todavia, ressaltamos que este estudo não se encerra em si mesmo,

tampouco esgota as possibilidades de aprofundar o conhecimento e expandir a compreensão sobre o tema em investigações futuras.

Assim, espera-se que as discussões aqui tecidas possibilitem novas indagações, como o olhar particular dos docentes para a prática de uma educação antirracista e étnico-racial, a ação dos órgãos gestores da educação para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 nas respectivas instituições, as formações inicial e continuada dos docentes, visando a uma educação antirracista, dentre outras. Essas indagações podem ampliar a compreensão e contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre a Lei nº 10.639/2003 e a educação antirracista.

Isto posto, fechamos este trabalho almejando que os resultados aqui obtidos possam contribuir com a ressignificação dos sentidos atribuídos às práticas antirracistas durante o ensino de História e em todo o meio escolar, a partir dos documentos norteadores das práticas (currículos e Projetos Políticos Pedagógicos). Pretende-se sensibilizar os espaços escolares sobre a necessidade urgente de articular práticas que fomentem mudanças fulcrais na mentalidade dos envolvidos e que ecoarão em transformações na sociedade como um todo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Pro-Posições*, v. 28, n. 1, p. 55-80, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/VXKbQZhKZMwgvjnZDChYypd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.

ANJOS, Ana Paula Souza do Prado. Interculturalidade e políticas de ações afirmativas étnico-raciais: desafios e perspectivas dos currículos dos cursos de formação de professores (as). 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2021.

ARROYO, Miguel González. *Currículo, Território em Disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BLOCH, Marc L. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394/96,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2003a]. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: EDUCAÇÃO anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 11-20.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! Educar em Revista, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/>. Acesso em: 22 maio 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; COELHO, Mauro Cezar. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. Educar em Revista, Curitiba, n. 47, p. 67-84, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/t4drGjZZj4dpxV7nqK4JBp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; REGIS, Kátia Evangelista; SILVA, Carlos Aldemir Farias da. Lugar da educação das relações étnico-raciais nos projetos político-pedagógicos de duas escolas paraenses. Rev. Exitus, Santarém, v. 11, e020129, 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2237-94602021000100203&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602021000100203&lng=pt&nrm=iso). Acessos em 06 mai. 2024.

FANON, Frantz. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. Cadernos Cedes, v. 25, n. 67, p. 378-388, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/>

sThSK33jrNMh5hQxB7VHWmJ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 22 maio 2024.

FONSECA, João José Saraiva. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Revisada e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOES, Washington. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do ensino médio: reflexões a partir da lei nº 10.639/03. Revista Fim do Mundo, n. 7, p. 135-157, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RFM/article/view/13084/10396>. Acesso em: 22 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

LIMA, Thayara Cristine Silva de; PEREIRA, Amilcar Araujo; DIAS, Odara Philomena. Tempos de luta: a Lei 10.639/03 como instrumento para a expansão do presente na luta antirracista no ensino de História. Revista História Hoje, [s. l.], v. 12, n. 25, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1022>. Acesso em: 22 maio 2024.

MAGALHÃES, Nozilma Leocádia Barbosa. Por uma educação antirracista em Luis Eduardo Magalhães: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2023.

MARQUES, Marilene Maria; ALMEIDA FILHO, Carlos César Pereira de. Aplicabilidade da lei 10.639/2003 no ensino de história: avanços e desafios. Revista Multitexto, v. 6, n. 1, .75-82, 2018. Disponível em: <https://www.ead.unimontes.br/multitexto/index.php/rmcead/article/view/300>. Acesso em: 22 maio 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Clóvis. A sociologia posta em questão. São Paulo: Ciências Humanas, 1978.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o racismo na escola. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, n. 62, p. 20-31, dez. 2015.

OLIVA, Anderson; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. Revista História Hoje, [s. l.], v. 12, n. 25, p. 6-38, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1080>. Acesso em: 22 maio 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e acontecimento: tensões entre epistemologias e epistemicídios. In: SESC. Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 58-77.

PEREIRA, Acácia Regina. Percursos do ensino de História da África dos afro-brasileiros na 1ª versão do componente curricular História da BNCC. 2018. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

PINHEIRO, Bárbara C. S. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232729/mod\\_resource/content/1/Quijano.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232729/mod_resource/content/1/Quijano.pdf). Acesso em: 22 maio 2024.

RASCHE, Karla Leandro; CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Por uma escola cidadã e multicultural: pequena introdução. In: SESC. Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 190-207.

ROCHA, Andréa Pires; SANTOS, José Francisco. Ensino da História da África e da Diáspora Africana: instrumento para uma educação Afro-Latina-Americana antirracista. Crítica e Sociedade: revista de cultura política, Uberlândia, v. 10, p. 70-88, 2020.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática - DOI: 10.5752/P.2237-8871.2011v12n17p59. Cadernos de

História, v. 12, n. 17, p. 59-92, 17 out. 2011.

SANTOS, Pedro A. C.; NICODEMO, Thiago L.; PEREIRA, Mateus H. F. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 30, p. 161-186, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/tJs7wp9kzqGQn4Q4YqkW3WB/#>. Acesso em: 22 maio 2024.

SCHMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Analise de Jesus da; PEREIRA, Rosa Vani. O racismo muda por força da lei? Reflexões sobre a implantação da Lei n. 10.639/03. In: SESC. *Cultura afro-brasileira e africana no Sesc: possibilidades e desafios*. Rio de Janeiro: Sesc, Departamento Nacional, 2019. p. 132-147.

SILVA, Francisco Canindé. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. *Textura*, v. 22, n. 50, p. 99-117, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5474>. Acesso em: 22 maio 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Alberto Luís. A Lei 10.639/03 e as dificuldades de sua implementação efetiva. *Ivy Enber Scientific Journal*, v. 2, n. 2, p. 15-30, 2022. Disponível em: <https://enber.edu.eu/revista/index.php/ies/article/view/62>. Acesso em: 22 maio 2024.

VIANA, Cibele Aparecida. Perdura o eurocentrismo no ensino de história? *Cadernos de Pós-Graduação*, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 73-85, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/14913>. Acesso em: 22 maio 2024.

VIEIRA, Karla Andrezza. *Passados que não passam: racismo no ensino de história e a lei nº 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003 – 2021)*. 2022. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ZANCOPE, Thaiza; KADRI, Michele Salles El. Affordances do protótipo “teaching English to teachers”: contribuições para uma educação antirracista na formação de professores de línguas. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 463-491, 2021.

The background of the page is a stylized representation of the Brazilian flag, featuring a green field with a yellow rhombus in the center. The flag is overlaid with abstract, textured splatters of yellow and green paint, giving it a dynamic and artistic appearance. The text is centered on a white, rounded rectangular background.

**Capítulo**

**10**

**FILOSOFIA POLÍTICA DAS  
ANCESTRALIDADES: A EGOLATRIA  
E EPISTEMOLOGIA MÍTICA NA  
GENEALOGIA DO ESTADO PERVERSO**

**Romilson da Silva Sousa Economista, Everton Nery  
Carneiro**

# FILOSOFIA POLÍTICA DAS ANCESTRALIDADES: A EGOLATRIA E EPISTEMOLOGIA MÍTICA NA GENEALOGIA DO ESTADO PERVERSO

Romilson da Silva Sousa Economista<sup>1</sup>  
Everton Nery Carneiro<sup>2</sup>

## Introdução

Uma das formas de compreender a corrupção, perversão e a maldade nos seres humanos nos remete aos primórdios da humanidade e seu desvio, conhecido como “pecado original”, conforme a literatura bíblica e a interpretação de Agostinho de Hipona no contexto do mito edênico. Este desvio na ordem estabelecida, suplementado pelas dimensões da sexualidade, agressividade e violência, revela a figura do perverso como uma estrutura psíquica inconsciente que, na racionalidade ética e étnico-civilizatória (Sousa, 2020c), permanece disfarçada ao longo da história de povos, imperadores, reis, presidentes e governantes, manifestando-se em nossa contemporaneidade sob diversas formas de poder e dominação.

A figura do perverso narcisista, desprovida de empatia, ocupa espaços de poder e, acreditando ser um mito, considera-se um enviado dos deuses, imune às leis, à constituição e à justiça. Esse governante ególatra alia-se a sacerdotes (Isaias 3, 11-13), manipulando a pulsão de morte por meio de uma ordem legitimada militar e economicamente. Como os personagens astutos da literatura bíblica,

---

1 Doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Especialista em Saúde Pública com Formação em Psicanálise e Gestão. Professor do Centro Universitário de Ciências e Empreendedorismo - UNIFACEMP de Santo Antônio de Jesus e Presidente do Instituto de Desenvolvimento Interdisciplinar, Pesquisa, Educação e Saúde – IDIPES.

2 Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia. Pós-doutor em Educação (UFC); Pós-doutor em Crítica Cultural (UNEB); Doutor e Mestre em Teologia (EST); Especialização: Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento); Ética, Educação e Teologia (EST); Graduação: Geografia (UEFS); Filosofia (FBB); Teologia (STBNe); Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África Professor Permanente do Mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação (GESTEC). Líder do grupo de Pesquisa em Estudos Africanos e Representações da África. Membro do Grupo de Pesquisas em Educação, Religião, Cultura e Saúde.

ele explora a natureza dos humildes e dos que possuem uma ética da alteridade fundada no amor ao próximo. Representando o arquétipo dos ímpios e opressores, orgulhosos, soberbos e ególatras (Sousa, 2020a), ele encarna o carrasco dos justos, uma abominação descrita como “homem de coração perverso” (Provérbios 11, 19-21; Salmos 101, 4; Provérbios 6, 14-19).

Essa genealogia da perversidade política encontra eco na Filosofia Política das Ancestralidades, que busca compreender a origem das representações míticas sobre poder, sabedoria e entendimento no sistema de pensamento africano e afro-diaspórico. Durante muito tempo, a tentativa de separar religião e ciência moldou as bases da filosofia ocidental, influenciada por pensadores como Agostinho e Tomás de Aquino. No entanto, a presença da religião no ativismo de intelectuais negros estadunidenses (protestantes) e afro-brasileiros (candomblecistas) revela a complexidade e a transdisciplinaridade do pensamento afrodescendente, no qual ciência, arte, religião, literatura e filosofia são lados de uma mesma moeda (Sousa, 2012, 2013).

A proposta deste estudo é investigar a Filosofia Política das Ancestralidades, problematizando as origens das representações míticas sobre poder, sabedoria e entendimento no sistema de pensamento africano e afro-diaspórico, para compreender a genealogia do Estado perverso. Esse ensaio considera o mito edênico e sua interpretação agostiniana como ponto de partida para investigar a corrupção, a perversão e a maldade nos seres humanos, buscando na ancestralidade africana e afro-brasileira uma epistemologia mítica capaz de oferecer novas perspectivas sobre o poder e suas relações ético-civilizatórias. Ao investigar a filosofia política das ancestralidades, este ensaio propõe-se a analisar a epistemologia mítica como um rigor metodológico capaz de desvelar a genealogia do Estado perverso. Nesse sentido, compreende-se que cada ponto de vista étnico-racial possui sua própria episteme ou Arché civilizatória, fundamentada em diferentes arquétipos e ancestralidades míticas (Sousa, 2020a, b, c). A produção de conhecimento e a ciência, a partir dessa perspectiva, exigem um deslocamento epistêmico que suplante o cânone dominante, introduzindo a necessidade de considerar outras formas de racionalidade ética e étnica.

Algumas pesquisadoras, como Narcimária Correia do Patrocínio Luz, Maria de Lurdes Siqueira e Florentina da Silva Souza, têm se dedicado à formação de pesquisadores negros na Bahia, rompendo com o pensamento hegemônico e promovendo a produção intelectual de africanos, afro-diaspóricos e afro-brasileiros (Sousa, 2013). Nesse contexto, a contribuição de intelectuais baianos enriquece o campo científico com novas formas de lidar com a produção de conhecimento, resgatando a tradição dinâmica dos povos africanos. Este estudo se justifica existencialmente pela necessidade de confrontar as narrativas hegemônicas que historicamente desumanizaram populações afrodescendentes, apagando suas epistemologias e filosofias. Ao explorar a Filosofia Política das Ancestralidades, busca-se resgatar e valorizar sistemas de pensamento que operam a partir de outros arquétipos civilizatórios, possibilitando novas formas de ser e estar no mundo, especialmente no contexto das diásporas africanas.

A relevância social deste estudo reside na necessidade de uma reinterpretação das estruturas de poder e dominação que moldaram as relações étnico-raciais, particularmente no Brasil e no mundo afro-diaspórico. Ao investigar a genealogia do Estado perverso sob a ótica das ancestralidades, o estudo contribui para a construção de narrativas contra-hegemônicas e para a formação de uma consciência social crítica, essencial para a luta antirracista e para a valorização das culturas e filosofias afrodescendentes. A abordagem transdisciplinar proposta pelo estudo contribui para o campo da Filosofia Política e dos Estudos de Ancestralidade, oferecendo uma epistemologia mítica e sagrada como base teórica-metodológica. Dialogando com a Fenomenologia e a Crítica Cultural, o estudo propõe um deslocamento epistêmico em direção a um sistema de pensamento alternativo ao cânone ocidental, enriquecendo o campo da Filosofia Africana e Afro-diaspórica.

A Filosofia da Ancestralidade, conforme Eduardo Oliveira (2012), reivindica essa tradição dinâmica, especialmente na tríade Nagô, Jêje e Banto, presentes nas religiosidades africanas construídas no Brasil. A perspectiva afro-diaspórica emerge como um sistema filosófico que considera as histórias e estórias dos antepassados, suas práticas sociais e culturais, como constituintes de suas identidades. As memórias coletivas e as tradições míticas, forjadas nas experiências

de escravização e resistência, apontam para a necessidade de novos arranjos teórico-metodológicos capazes de dialogar com a contemporaneidade (Sousa, 2020b, c; 2021). Carneiro (2018) ressalta que a narrativa mítica é um campo de representações simbólicas, teológico-literárias e filosófico-literárias, constituindo formas de conhecimento do ser humano e do mundo. Nesse sentido, a literatura bíblica configura-se como uma literatura mítica que dialoga com a textualidade de outros povos, em especial com a literatura egípcia e seu sistema de pensamento (Sousa, 2020b, c; 2021). A preservação das significações ancestrais e suas aplicações filosóficas revelam uma epistemologia mítico-sagrada na experiência cristã e candomblecista, fundamentando um ponto de vista étnico-racial que se contrapõe ao ponto de vista dominante.

Ao problematizar as origens das representações míticas sobre a sabedoria e o poder, a Filosofia da Ancestralidade revela uma outra racionalidade ética e étnico-civilizatória, oferecendo categorias analíticas alternativas para a compreensão das relações de poder, dominação e submissão. Esse deslocamento epistêmico é fundamental para desvelar a genealogia do Estado perverso, que emerge das representações arquetípicas do poder e da força. Dito isso, salta à nossa percepção a seguinte questão: Como a Filosofia Política das Ancestralidades, fundamentada em uma epistemologia mítica e sagrada, pode contribuir para a compreensão da genealogia do Estado perverso na contemporaneidade?

A Filosofia Política das Ancestralidades, assim, contribui para a desconstrução das narrativas hegemônicas que historicamente desumanizaram as populações afrodescendentes, apagando suas epistemologias e sistemas filosóficos. Ao dialogar com a fenomenologia, a crítica cultural e as epistemologias afro-diaspóricas, essa abordagem oferece uma compreensão crítica das estruturas de poder e dominação que moldaram as relações étnico-raciais na modernidade. Diante do exposto, o presente ensaio visa evidenciar a epistemologia mítica como rigor metodológico na Filosofia Política das Ancestralidades, propondo um sistema de pensamento que resgata as memórias coletivas e as ancestralidades como fontes de conhecimento. Ao romper com o cânone ocidental e dialogar com outras racionalidades ético-civilizatórias, este estudo contribui para a

construção de narrativas contra-hegemônicas e para a formação de uma consciência crítica fundamental na luta antirracista e na valorização das culturas afrodescendentes. Dessa forma, a Filosofia Política das Ancestralidades não apenas proporciona uma compreensão crítica da genealogia do Estado perverso, mas também propõe um novo paradigma civilizatório, fundamentado em arquétipos e memórias coletivas que dialogam com a contemporaneidade, oferecendo novas perspectivas sobre poder, justiça e humanidade.

### **Epistemologia Mítica: O Método Analógico e a Mitodologia**

A Epistemologia Mítica, como campo de estudo, utiliza o método analógico e a mitodologia para explorar os fundamentos do pensamento mítico e suas implicações filosóficas, sociais e políticas. A analogia é um recurso didático-pedagógico profundamente enraizado na tradição oral das culturas ancestrais, especialmente na educação popular e na pedagogia mítica (Sousa, 2021). Essa metodologia se destaca por articular identidades e identificações por meio de comparações e relações de semelhança, sendo um elemento estruturante das produções literárias míticas, artísticas e culturais. Destaca-se de início que conforme Durand em “Mito, símbolo e mitodologia” (1982), a mitodologia é definida como uma abordagem interpretativa que busca compreender os mitos não apenas como narrativas arcaicas ou primitivas, mas como estruturas simbólicas complexas que revelam padrões de pensamento e comportamento humano. Para Durand, a mitodologia não se limita à análise literária dos mitos, mas investiga suas funções antropológicas e socioculturais, considerando-os fundamentais na constituição de cosmovisões e na organização simbólica da experiência humana.

Durand destaca que a mitodologia é um método hermenêutico que revela o papel do imaginário simbólico na criação de significados coletivos, estruturando as representações culturais e os sistemas de valores. Nesse sentido, a mitodologia explora como os arquétipos e símbolos míticos influenciam a identidade cultural e a construção da realidade social, oferecendo uma interpretação transdisciplinar que envolve filosofia, antropologia, psicologia e história das religiões. Por outro lado, a mitologia refere-se ao conjunto de mitos pertencentes

a uma cultura específica, abrangendo suas narrativas, personagens, divindades e eventos sobrenaturais. A mitologia estuda as histórias tradicionais transmitidas através das gerações, que explicam a origem do mundo, a natureza dos deuses, os fenômenos naturais e os valores éticos e sociais de um povo. Diferentemente da mitodologia, que é um método de análise, a mitologia concentra-se nos conteúdos narrativos e nas tradições orais que formam o corpo literário de uma cultura. Segundo Campbell (2005), a mitologia funciona como um sistema simbólico que orienta a experiência humana, fornecendo modelos de comportamento e explicações cosmológicas.

Chegamos assim aos processos educacionais, e nestes a analogia é utilizada para construir narrativas complexas e ao mesmo tempo simples, que combinam narrativas reais, imaginárias e simbólicas, criando sentidos estruturantes e significados profundos para as comunidades envolvidas. Esse método se destaca na tradição dos Griots africanos e nas sagas épicas dos povos nórdicos, que utilizavam alegorias, histórias e analogias para conectar o presente ao passado mítico, garantindo a preservação da memória coletiva. Esse mesmo recurso é identificado na narrativa mítica afro-brasileira, especialmente na literatura de Oubi Inaê Kibuko, que em “Obá Kosso!” utiliza alegorias como a pantera e a gazela para representar a disputa de poder entre agilidade e paciência, inserindo orixás como Xangô, Omolu e Iansã em uma atmosfera mítica (Souza, 2000, p. 248). A literatura mítica, fundamentada na oralidade, revela uma cientificidade filosófica arquetípica (Sousa, 2020a, b, c, 2021) ao produzir sentidos e coerências mitofilosóficas que refletem construções psíquicas, sociais, políticas, culturais e cultuais. Florentina Souza argumenta que o escritor afro-brasileiro, ao transitar entre a oralidade ancestral e a tradição escrita ocidental, utiliza a tradição como construção afirmativa, gerando aproximações pedagógicas que dialogam com as narrativas de Cadernos Negros (Souza, 2000, p. 232).

Na literatura bíblica, observa-se uma convergência entre o discurso político-social e a pedagogia mítica, revelando intencionalidades sociopolíticas equivocadamente interpretadas como religiosas. Segundo Gottwald (1986, p. 615-710), a tradição Javista e o monoJavismo na textualidade bíblica representam dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais de práticas socioculturais complexas,

organizadas em torno de Iahweh como Senhor guerreiro e rei. Esse monoteísmo introduz uma nova figura arquetípica organizadora do sistema social, revelando um igualitarismo sociopolítico que representava o projeto filosófico e político do egípcio Moisés de um Deus único. A mitodologia, como método de análise dos mitos, revela na literatura bíblica uma filosofia política voltada para a transformação da realidade social (Sousa, 2020c; 2021). Ao antropomorfizar a divindade, a literatura bíblica representa o poder, a força, a glória, o domínio e a adoração exclusiva a um Deus monoteísta que atua como princípio jurídico, político e filosófico, equiparando-se à ideia de Estado. Camara (2011) destaca que a deusa Maat, no Egito antigo, representava verdade, justiça, ordem e equilíbrio, articulando a relação entre cosmovisão religiosa e organização política.

No monoJavismo, essa centralidade na figura arquetípica de Iahweh organiza o sistema social e estrutura uma filosofia política que introduz um novo modelo civilizatório. Esse modelo, ao associar Deus ao Estado, sugere que o governo vem de Deus para garantir a ordem e a paz, constituindo um igualitarismo sociopolítico que transcende as concepções religiosas tradicionais, revelando um discurso político-material na experiência mítica de Israel (Sousa, 2021). A mitodologia utiliza analogias, metáforas e alegorias para construir sentidos e referenciais epistêmicos. Essas figuras de linguagem estabelecem relações entre as narrativas míticas e os sistemas filosóficos, criando totems civilizatórios e estruturas ético-culturais que orientam a racionalidade ética e étnico-civilizatória (Sousa, 2012). Carneiro (2018) ressalta que a narrativa mítica é um campo de representações simbólicas que articulam conhecimento filosófico, literário e teológico, formando estruturas arquetípicas que moldam a identidade étnico-racial.

Esse processo é ilustrado pela utilização de arquétipos como o pastor e o guerreiro, o lobo e a ovelha, a cruz e a espada, que representam padrões ético-culturais na literatura bíblica e na mitologia africana. Esses arquétipos orientam a identidade civilizatória e as estruturas psíquicas coletivas, sendo fundamentais na formação de sentido e na construção de identidades (Jung, 2000; Campbell, 2005). A Epistemologia Mítica, fundamentada na hermenêutica bíblica e na mitodologia, articula a construção da identidade civilizatória

com base em representações arquetípicas e memórias coletivas. Na experiência afro-diaspórica, essa epistemologia articula a identidade étnico-racial com as narrativas míticas de resistência e ancestralidade. No contexto da Filosofia Política das Ancestralidades, a mitodologia revela-se essencial para desvelar as estruturas de poder e as relações de dominação e submissão na genealogia do Estado Perverso. Ao recuperar a epistemologia mítica de civilizações africanas e afro-diaspóricas, o estudo propõe uma reconfiguração civilizatória que ressignifica o poder, a justiça e a humanidade a partir de outras racionalidades ético-civilizatórias (Sousa, 2020b, c; 2021).

A mitodologia emerge como um rigor epistemológico na Epistemologia Mítica, possibilitando um deslocamento epistêmico para a construção de narrativas contra-hegemônicas que desafiam o cânone ocidental. Ao dialogar com a Filosofia Africana e Afro-Diaspórica, a Crítica Cultural e a Fenomenologia, a mitodologia propõe uma reconstrução civilizatória a partir de arquétipos ancestrais que dialogam com a contemporaneidade. Assim, a Epistemologia Mítica, ao resgatar as memórias coletivas e as ancestralidades, contribui para a emancipação das populações afrodescendentes e para a construção de novas racionalidades ético-civilizatórias.

### **Ordem e Equilíbrio na Filosofia Política: A ancestralidade etno-demográfica**

Sousa (2020c), ao falar sobre arquétipos e civilização apresentou indícios de que os arquétipos podem representar a compreensão de como as disposições comportamentais e civilizatórias se formam e se replicam no inconsciente coletivo de determinado grupo étnico-racial. Um tipo de inconsciente filogenético que parece compor a memória gênica das raças, uma hereditariedade arcaica de disposições que se reproduzem mais facilmente em determinados ambientes e cosmovisões. Na narrativa mítica do jardim do Éden com personagens e ideias arquetípicas parecem representarem uma situação em que os limites da ordem edênica são rompidos, dando como consequência a origem de linhagens que surgem a partir do chamado “pecado original”. As personagens, o enredo e as cenas indicam a mistura genética que parece repercutir na descendência de

Eva e a Serpente, Caim, Ninrode e os demais humanos que se tornaram como deuses (Sousa,2020a).

Caim parece representar uma linhagem que diferentemente da linhagem de Abel e Set, outros representantes da linhagem do Casal arquetípico, dão origem a uma descendência que apesar de oriundos da mesma família nuclear, geraram disposições de comportamento bem diferentes que constroem um modelo de civilização que não andava com Deus (Gênesis 5, 21-24; Efésios 5, 15-16). Andar com Deus significa uma vida longa e cheia de filhos até a velhice, diferentemente da linhagem de Caim. A tradição mítica sugere que as relações sexuais ocorridas com a diáspora de Caim para terras distantes, geraram um tipo de edição e adição genética, que caracterizou uma marca, um fenótipo, onde a violência presente no temperamento de Caim e seus descendentes vão ser referência por toda a textualidade bíblica (João 4, 44; 1 João 3, 12) e caracterizando os povos. Neste sentido, a cultura e o modelo civilizatório surgem como formas de interpretar a organização do espaço, através das experiências de cada grupo, suas atitudes e valores. Assim, cada grupo étnico traz as singularidades que confere caráter próprio a um determinado território, ou seja, um recorte espacial com conotação culturais, com práticas sociais, políticas, religiosas e tecnologias distintas. Nesse sentido, a análise do processo de ocupação étnico-cultural e sua contribuição à organização do espaço, parece indicar as regiões que construíram cosmovisões importantes na diferenciação etnodemográfica e suas cosmovisões.

Essas narrativas e referências ancestrais míticas, sobre os processos migratórios parecem ir ao encontro da origem da civilização na obra de Cheikh Anta Diop<sup>3</sup>. O momento da grande virada na trajetória da humanidade. Momento do retorno dos filhos (descendência) de Caim, que começou com a chegada do homem no hemisfério Norte, onde nas estepes euroasiáticas se formaram os povos indo-europeus e que chegaram ao Egito preto, para aprender e se civilizar. As migrações e as movimentações dos povos descendentes

---

3 DIOP. Cheikh Anta. A Origem Africana da Civilização: Mito ou Realidade Disponível em < <https://www2.unifap.br/neab/files/2018/05/Dr.-Cheikh-Anta-Diop-A-Origem-Africana-da-Civiliza%C3%A7%C3%A3o-ptbr-completo.pdf>> Acessado em 24 de fevereiro de 2025

de Caim e sua esposa, parece estar evidente nos deslocamentos e no retorno, que percorrem nas narrativas do livro de gênesis até as cartas paulinas, em que o fluxo de povos e as misturas necessitavam de outra forma de organização dos povos, não mais apenas por território de origens, mas pela preponderância dos fenótipos como determinantes de ancestralidade.

Considerando a interpretação da Ciência Política e da Teoria do Estado em Sousa (2020, c) as diferenciações nos perfis comportamentais, são fenótipos que parecem marcar identificações arquetípicas, que posteriormente se tornaram em diferenciações étnico-raciais. As sociedades guerreiras e seus arquétipos, parecem assim terem dado origem à uma cultura étnico-racial belicosa, de espírito agressivo, competidor, conquistador, colonizador, individualista, empreendedor e patriarcal, que introduziu a cultura do litígio e do inimigo, do aproveitador e do dominador ( Provérbios 24, 1-2) , em contraste com as sociedades oriundas da cultura do pastor de ovelhas e seus arquétipos, baseada na paz e justiça (Isaias 32, 17; Romanos 14, 17), no serviço e unidade comunitária, na humildade, do desprendimento, na hospitalidade e no Amor.

### **Ancestralidade e Diferença Civilizatória: Elementos de uma filosofia política na relação do Estado opressor e do governante perverso**

Como já vimos, os processos adaptativos a determinados territórios, as cosmovisões e arquétipos, as identidades étnico-raciais, a formação de racionalidades ética e étnico-civilizatória e consequentemente sua eticidade e etnicidade de grupo, são aspectos importantes nas construções identificatórias e na formação do perfil étnico-racial (Sousa, 2020a, b, c; 2021). Assim, a origem e modelo de um Estado opressor, começa com as representações de reis, governantes e governos que vão contrastar como modelo de estado faraônico pré-dinástico. Compreender a história do Estado nos diferentes territórios, África, Europa e Asia é compreender a etnodemografia ancestral dos povos e suas geopolíticas nas contemporaneidades e na negropolítica.

A diferença rejeitada no modelo do modelo de Estado patriarcal na literatura bíblica parece dizer muito de uma ancestralidade genética e etnodemografica de povos e de seus fenótipos

comportamentais, presente nas suas práticas sociais, culturais e culturais. Considerando os filósofos gregos, o núcleo do conceito de estado se acha representado na literatura bíblica na ideia de poder e de submissão. Platão, em “A república e As leis”, afirmou que a soberania política devia submeter-se à lei e em nosso caso à constituição. Como na literatura bíblica, somente um estado em que a Lei e a equidade fosse o soberano absoluto, acima dos governantes, poderia tornar uma comunidade e os cidadãos felizes e garantir a paz. Pensar Estado é garantir ao exercício do poder a submissão a lei, a ordem e a justiça que só se conseguiu com a equidade, prática político social que não parece presente nos povos descritos na literatura bíblica.

Descrevendo um povo “inumerável” que sugere uma grande migração, a poesia, em forma de discurso profético, apresenta e representa uma filosofia política no comportamento os invasores, parte relatada no livro de Zacarias capítulo 9 é narrado como um exército poderoso, caçadores com presas de leão. A representação é a do caçador implacável (Joel 1:6-19) que nos lembra os conquistadores e colonizadores na história do Estado brasileiro. Entretanto, o sentimento de forte esperança parece marcar os povos de Iahweh, e por analogia o oprimido negro que sofre na mão do estado opressor e seu braço armado (Sousa, 2021). A racionalidade civilizatória do amor e da esperança, da Lei e da ordem parece ser o alívio para a representação do grupo oprimido frente a violência do Estado opressor. Na narrativa poética do livro de Joel, arrasada a plantação, ela ressurgirá, ressurgirá nova e viçosa, porque Iahweh proverá, Ele é senhor de tudo e ter esperança na providência divina é ter confiança em referências diferentes das do opressor (Salmos 104:27-30; 145:14-20; 65:9-13).

Pautado no amor, na misericórdia, no compartilhamento, na unidade do grupo, no respeito a vida, na mansidão, na compaixão, no perdão e reconciliação, as bases civilizatórias que apresentam grandes semelhanças entre a filosofia Ubuntu na matriz africana da literatura bíblica. Assim Koinonia e Diakonia presente em Atos 4, 32-35, evidenciam a correlação entre a diferenciação civilizatória das racionalidades, que viemos discutindo em Sousa (2020, a, b, c; 2021) e produz outro olhar para a teoria do Estado, dentro de uma literatura mítica, traz outra relação entre poder, autoridade, soberania e submissão. Um modelo de Estado ideal parece ser possível. O Estado e

um governante que não produzem uma ambiência de alegria, confiança, otimismo e “tranquilidade é um governo justo (Provérbios 29, 1-27). Um Estado justo e um governo que cuida dos interesses públicos, tem uma cultura de poder e submissão pautada em Cuidar da “Casa”<sup>4</sup>, logo, um Estado justo deve vir de uma cultura civilizatória que não conhecemos no Estado brasileiro. Um reino em que a ancestralidade e o habitus civilizatório partam de outros arquétipos (Marcos 10, 14-15; Lucas 17, 29-21; Romanos 14,17).

Considerando Giorgio Agambem em seu texto “O reino e a Glória” e a necessidade de uma outra abordagem para a Teologia Política e uma Teologia Pública (Sousa, 2020 c; 2021), uma outra economia política, sem distinção entre sagrado e profano é pensada na textualidade, observando o universo africano onde essa distinção é relativizada. A providência divina (no sentido filosófico estoico de uma providência e Oikonomia<sup>5</sup> que nos apropriamos com algumas diferenças para compreender o papel da ciência econômica no Estado). Um governo e uma economia da vida e pela vida precisa de uma cultura civilizatória onde a morte não seja estruturante, mas sim uma vida e vida abundante e eterna. Destarte, para mudar o Estado precisamos mudar a cultura civilizatória e compreender a função do Estado como promotora do bem-estar para todos. Uma racionalidade que constrói uma ambiência que celebra e encoraja a alegria, o gozo, o regozijo, o canto e a dança, o louvor e a sociabilidade muito presente na poesia bíblica. Ou ainda por toda a literatura (Habacuque 3:17-18; Provérbios 10:28; 17: 1-15; 12:20; Joel 2:2; Sofonias 3:17; Neemias 8:10; Filipenses 4:4; Romanos 12:12; Gálatas 5:22-23; 2 Coríntios 6:10).

O discurso da poesia bíblica e em especial da poesia profética, ensina a enfrentar o Estado opressor não com a violência, mas com a confiança no juízo, as vezes equivocadamente interpretada como vingança. A racionalidade do opressor e do poder do Estado assim, na história de grande parte da história do Brasil, dependeu da produção do medo, que deve ser produzido para operar a dominação e o controle. Entretanto, a pedagogia dos Salmos e das cantigas, parece

---

4 Casa aqui como Oikoume, como “casa comum”, podendo ser considerada em nossa abordagem como habitat, cidade, estado, país, território, etc., espaço comum de convivência.

5 Origem da palavra economia que significa ordem na casa

constantemente estar produzindo uma ambiência do “anti-medo”. Os diversos versículos abordam a confiança em outra lógica, em um outro estado de confiança, como elemento fundamental no enfrentamento ao inimigo sempre constante na vida do povo afrodescendente oprimido (Isaías 41:10; Deuteronômio 31:6).

São muitos os versículos bíblicos que tentam construir no povo um sentimento de confiança, esperança e segurança, frente a um Estado opressor e seus governantes. Entretanto, ao mesmo tempo chama a atenção para a astúcia de seus inimigos (Salmos 17:12). A conduta de governantes perversos é fortemente combatida na textualidade, a ênfase na iniquidade dos ímpios é marcante na rejeição de outro modelo de Estado e de governo (Provérbios 3:32; 11:19-21; 6:14-19; 8:13; 13:6). Quando a cultura da impiedade e a perversidade é adotada como modelo de governo e estratégia de Estado, a astúcia e a iniquidade dos seres humanos tornam-se evidentes. Aqueles que se identificam com a iniquidade — como colonizadores, poderosos e dominadores — revelam seu perfil comportamental, conforme descrito em Salmos 10:1-18. As poesias dos capítulos 9 ao 14 apresentam o drama da relação entre o oprimido e o opressor, entretanto, é no capítulo 15 que se descreve o perfil do justo, em claro contraste com o opressor. Assim, a literatura mítica e a textualidade bíblica, além de enfatizarem a condição social do oprimido, sugerem uma correlação entre a conduta ética e a conduta social, indicando que a moralidade influencia diretamente as relações de poder e dominação.

O governante perverso realmente se convence de que pode explorar e aniquilar o Outro, pode usar e falar em nome de falso deus, senhor de tudo e que não sofrerá punição. Com sua arrogância e egolatria (Sousa, 2020q), na poesia ele está dizendo: “Deus não me vê. Não serei apanhado eu sou o seu enviado. Mesmo que a Lei de fato me veja, ela nunca me julgará, porque eu sou a lei e controlo que faz as leis. O poeta regozija-se, entretanto, porque o verdadeiro governante tem visto, porque está atento ao trabalho e à dor do fraco, está atento para que os possas tomar em tuas mãos (Salmos 10:14). O injustiçado então clama a seu salvador, “Quebra o braço do perverso e do malvado; esquadrinha-lhes a maldade, até nada mais achares” (Salmos 10, 15).

O governo e governantes perversos envolvem uma ambiência de terror e violência, ameaça as instituições democráticas,

produz guerra contra seus adversários e manipula e engana praticando a iniquidade (Salmos 58; 59, e 60) a formação e a cultura militar faz dele um guerreiro, oficial das armas. A agressividade na violência de Estado assim, procede da ancestralidade dos grupos que estão no poder. A serpente, o chacal e o leão são figuras que parece retratar as características dos animais, às características de determinados povos invasores. A relação entre presa e predador representam dois perfis distintos entre a ovelha e o lobo.

A morte vinda pela espada e pela guerra é a origem do Estado que apresenta homens poderosos e guerreiros (Sousa, 2020a). O medo real do inimigo que vem com seus exércitos e intimidam o povo e os guardiães da Lei, é contrastado com a confiança e a alegria. A literatura poética dos textos nos livros dos Salmos (Salmos 108,107) exaltam constantemente esses dois aspectos, sugerindo que a esperança em seu modelo de salvador, a confiança de outro modelo de herói, deveria produzir um sentimento tal que manteria o estado, onde o medo e o terror seriam enfrentados. O contraste com a ambiência de insegurança, desequilíbrio, desarmonia e medo provocada pelos povos invasores e pela iniquidade, era combatida com a produção de uma ambiência de louvor, alegria e confiança.

Assim, uma das bases da racionalidade civilizatória do Estado opressor parece ser a violência, a aniquilação do outro e o medo como estratégia de governança. A egolatria e a subserviência aos poderosos, parece ser os princípios éticos e morais com os quais o sistema social no período bíblico tenta enfrentar na explicação de sua realidade. Desta forma, a raça humana parece apresentar duas características muito fortes e radicais em suas diferenças e nas referências identitárias (Colossenses 3:12-17).

### **Filosofia Política e a Origem do Governo Opressor: O justo e o ímpio na genealogia do Estado**

Para um Estado perverso, governantes perversos. A raça adâmica, filhos dos homens (Genesis 5) contrastam com os filhos de deus, que se segundo o “Novo Dicionário da Bíblia” (2006) seria melhor traduzido como os filhos dos poderosos (Gênesis 6: 1-5) como apresentado em Sousa (2020 a). Neste momento, as confusas

narrativas sobre as linhagens de Eva e da Serpente, de Caim, Abel e Set, parecem ganhar nova expressão nas representações de duas ou três raças: a de Adão (filho dos homens) a dos filhos dos deuses e os nefilins (os gigantes), estes homens rudes, os homens de fama, os heróis da antiguidade, guerreiros violentos e perversos, que com altas habilidades bélicas e força física, vendiam seus serviços como mercenários para governantes da época (Sousa, 2020a).

Do estupro (tomaram para si, possuíram) dos filhos dos deuses às filhas dos homens, nasceram-lhes filhos e filhas que desagradou a Ordem estabelecida, pois a violência era a tônica desses, chamados filhos dos deuses, homens ímpios, talvez da linhagem de Caim. Aqueles gigantes Nefilins representam uma raça humana, que como melhor explicada no livro de Enoque e desenvolvido em Sousa (2020a) parece representar a raiz nas misturas das raças que mantiveram em diferentes proporções, nas diferenciações da hereditariedade a reprodução na índole humana. Diferenciar os justos dos ímpios, os filhos da luz e os filhos das trevas (1 Tessalonicense 5: 5; Lucas 16:8) parece ser a forma escolhida pela literatura mítica para apresentar as marcas do pecado original. Deste modo, a raça humana é diferenciada não mais por características físicas (Gálatas 3: 26-29) mas pela escolha identificatória e conseqüentemente tornam-se, uma nova raça, a dos filhos do Deus verdadeiro e herdeiros de suas bênçãos. Mudam suas raízes e constroem uma nova identidade.

A filosofia política na Bíblia apresenta a importância de termos leis justas e leis que não oprimam, chamando a responsabilidade do legislativo e implicação na instrumentalização da ação pública. A literatura profética de Isaias 10, 1-3 proclama o juízo para os legisladores. No Estado perverso o mercado é o senhor e regulador do capital. Em Sabedoria 2,10-13 assim temos: “Vamos oprimir o pobre e o justo e não poupar as viúvas ou respeitar os cabelos brancos do ancião. Nossa força seja a lei da justiça, pois o fraco é inútil, não há dúvida.” Os governos opressores usam de violência para matar os justos e pobres. Vivem em uma arrogância e na efemeridade da soberba e da egolatria, são mestres em espalhar armadilhas: “Vamos submeter o justo a insultos e torturas, para sabermos de sua serenidade e avaliarmos sua resistência. Vamos condená-lo a morte humilhante, pois, segundo suas palavras, haverá quem olhe por ele” (Sabedoria

2:19-20). Os ímpios desembainham a espada, preparam o arco para fazer cair o pobre e o indigente, para assassinar o homem reto em seu caminho” (Salmos 37:12-13);

O governante perverso está em oposição às minorias fragilizadas socialmente (mulheres, negros, pobres, população LGBTQIAP+, indígenas, etc) ele os nega, inferioriza, invisibiliza, inferioriza, explora e oprime. Ele cria uma falsa moralidade e pratica o mal. Envolto em sua soberba racial e na sua egolatria (Sousa, a, b, c), o orgulho do ímpio se acende contra o subalternizado. O governo perverso agrada seus apoiadores e só tem compromisso com estes, reproduzindo suas linhagens identificatórias e seu grupo étnico-racial de origem.

Com a reprodução étnico-racial no capitalismo (Sousa, 2017) o projeto do ímpio vai bem e ele vive melhor do que os outros. Ele mesmo declara: “Eu sou inabalável! Desgraça alguma me atingirá, em a mim nem aos meus descendentes. De geração em geração, nunca sofrerei calamidade” (Salmos: 10,6). Para manter a autoridade e governo, o Estado opressor e perverso pratica tranquilamente a falsidade e a astúcia, a redução de políticas públicas, a negação da saúde pública e promove com sua negligência, imperícia e imprudência, a morbidade e a mortalidade. Eis que seus discursos estão cheios de enganos e fraudes, suas ideias escondem a corrupção e o patrimonialismo. Sua índole de caçador e guerreiro faz do genocídio, da chacina e do massacre um instrumento de segurança pública e política de combate à criminalidade. Ele faz emboscada e fica de tocaia perto dos vilarejos, faz redes para arrastar o indefeso e se esconde em lugares secretos, para matar e roubar o inocente (Salmos 10,7-8).

Como enganador e falso, Messias, falso Cristo e falso profeta, o governante perverso corrompi até os escolhidos (Mateus 24, 3-5; 10-11;). Negando os ensinamentos da literatura sagrada, o discurso de um tipo de anticristo utiliza a própria textualidade bíblica para fazer interpretações e manipulações aliados a sacerdotes e pastores, vendilhões, mercadores e manipuladores da fé do pobre, que justamente tem na crença a sua única esperança e de resignação. Assim, corrompendo os pequeninos engana os humildes e manipula até uma classe média, vítimas de uma imaturidade religiosa, fundamentalismo infantil e fraqueza na fé (Romanos 14).

Essa manipulação da fé e a corrupção dos humildes pelo governante perverso revelam uma dinâmica de poder que distorce os princípios sagrados, utilizando a religião como instrumento de controle e dominação. Ao explorar a fragilidade da crença popular e a imaturidade religiosa de muitos, o falso Messias promove uma inversão de valores que favorece a arrogância e a impunidade dos ímpios. Nesse contexto, a prosperidade dos perversos torna-se uma tentação para os justos, gerando dúvidas e conflitos interiores naqueles que buscam seguir o caminho da retidão. Essa contradição é expressa na angústia do salmista, que, ao observar a aparente prosperidade dos ímpios, quase sucumbe à inveja e à desilusão espiritual, evidenciando o impacto psicológico e existencial da injustiça social sobre a fé dos justos. Diante disso, trazemos o Salmos 73:2-6 na versão Almeida Revista e Atualizada (ARA):

Quanto a mim, os meus pés quase tropeçaram; por pouco não escorreguei. Pois eu tinha inveja dos arrogantes, ao ver a prosperidade dos perversos. Para eles não há preocupações; o seu corpo é sadio e robusto. Não partilham das canseiras dos mortais, nem são afligidos como os outros homens. Por isso, a soberba lhes serve de colar, e a violência os envolve como um manto.

Esse salmo é um lamento do salmista Asafe, que expressa sua angústia ao observar a aparente prosperidade dos ímpios enquanto os justos sofrem. A reflexão conduz a um entendimento mais profundo sobre a justiça divina e a transitoriedade da prosperidade mal adquirida. Assim como Asafe expressa sua angústia ao ver a prosperidade dos ímpios em contraste com o sofrimento dos justos, a narrativa poética e profética do livro de Jó aprofunda essa reflexão ao questionar a aparente impunidade dos arrogantes e perversos. Ambas as passagens exploram a perplexidade diante da injustiça social e a inversão de valores que privilegiam os ímpios, revelando um dilema ético e espiritual que transcende o contexto bíblico.

Essa reflexão ganha um significado ainda mais profundo ao ser associada às experiências históricas de opressão e manipulação política, como no Estado colonial brasileiro, na ditadura militar e na

escravidão africana e indígena. Dessa forma, o lamento de Jó ecoa a dor de povos oprimidos e questiona as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a arrogância dos poderosos. Na narrativa da poesia no livro de Jó que também é profética em (Jó 24: 1-25), nos lembra em muito o Estado, colonial brasileiro, a história da ditadura militar e a manipulação de fiéis, sendo alguns cristãos que enganaram e foram enganado com notícias mentirosas. É inevitável enxergar neste lamento de Jó a experiência africana com a escravidão e com os povos indígenas no Brasil. O capítulo 36 do livro de Jó fala sobre a arrogância do ímpio.

### **Considerações Finais**

A Epistemologia Mítica, utilizando o método analógico e a mitodologia, revela-se essencial para compreender o pensamento mítico e suas implicações filosóficas, sociais e políticas. Enquanto a mitologia aborda o conjunto de narrativas tradicionais, a mitodologia é um método interpretativo que analisa as estruturas simbólicas e suas funções culturais, conforme Durand (1982). Essa abordagem não se limita à análise literária, mas investiga como os arquétipos e símbolos míticos moldam identidades culturais e sistemas de valores. Nos processos educacionais, a analogia constrói narrativas complexas e significativas, conectando o presente ao passado mítico e preservando a memória coletiva, especialmente nas tradições afro-diaspóricas (Sousa, 2021). Ao associar arquétipos como o pastor e o guerreiro, a mitodologia revela padrões ético-culturais e orienta a identidade civilizatória, conforme destacado por Jung (2000) e Campbell (2005).

No contexto da Filosofia Política das Ancestralidades, a mitodologia desvela estruturas de poder e relações de dominação e submissão, contribuindo para a compreensão da genealogia do Estado Perverso (Sousa, 2020b, c; 2021). Ao resgatar memórias coletivas e ancestralidades, a Epistemologia Mítica possibilita um deslocamento epistêmico que rompe com o cânone ocidental, propondo narrativas contra-hegemônicas e contribuindo para a emancipação das populações afrodescendentes. Assim, configura-se como uma abordagem inovadora e necessária para a Filosofia Política das Ancestralidades.

A Filosofia Política da Ancestralidade Etnodemográfica revela que os arquétipos civilizatórios moldam as disposições comportamentais e culturais dos grupos étnico-raciais, refletindo-se em padrões de organização social, valores éticos e modelos de poder. Conforme Sousa (2020c), esses arquétipos operam como um inconsciente filogenético, constituindo uma memória gênica que influencia as identidades coletivas e as cosmovisões. As narrativas míticas do Jardim do Éden ilustram essa construção civilizatória, simbolizando a ruptura da ordem edênica e a origem de linhagens que configuram perfis comportamentais distintos. A descendência de Caim, marcada pela violência e afastamento de Deus, contrasta com as linhagens de Abel e Set, evidenciando como a edição genética e as relações diaspóricas configuram identidades e fenômenos civilizatórios.

Essas narrativas arquetípicas refletem não apenas diferenças étnicas, mas também modelos civilizatórios que moldam a ordem e o equilíbrio social, influenciando diretamente as cosmovisões e as estruturas de poder. A interpretação de Sousa (2020c) sugere que as diferenciações comportamentais e étnico-raciais resultam de fenótipos arquetípicos, que originam culturas belicosas e individualistas em contraste com sociedades comunitárias e pacíficas. As migrações e os processos diaspóricos descritos na literatura mítica indicam como a organização do espaço e a formação de identidades culturais resultam das experiências históricas e das configurações arquetípicas, promovendo a diferenciação etnodemográfica. Dessa forma, a Filosofia Política da Ancestralidade contribui para a compreensão crítica das estruturas de poder e das relações de dominação e submissão na genealogia do Estado Perverso.

A Ancestralidade e Diferença Civilizatória revelam como os processos adaptativos aos territórios, as cosmovisões e os arquétipos moldam as identidades étnico-raciais e as racionalidades ético-civilizatórias, influenciando diretamente as estruturas de poder e as relações sociais (Sousa, 2020a, b, c; 2021). A origem do Estado opressor está profundamente ligada a representações arquetípicas de governantes perversos que, ao consolidarem um modelo de Estado patriarcal e faraônico, rejeitam a diferença e exercem a dominação através da violência e da aniquilação do Outro. Esses modelos

civilizatórios contrastam com as racionalidades pautadas na equidade, justiça e amor, presentes na filosofia Ubuntu e na Koinonia da literatura bíblica (Atos 4, 32-35), que propõem um Estado justo e comunitário.

Ao investigar as narrativas míticas e bíblicas, a Filosofia Política das Ancestralidades desvela como a construção do Estado opressor está relacionada à perpetuação de arquétipos de poder belicoso, competitivo e colonizador, em contraste com as culturas civilizatórias baseadas na paz, justiça, misericórdia e compaixão. A análise revela que o governante perverso, associado à violência e à manipulação, utiliza o medo como estratégia de dominação, mantendo o controle sobre o oprimido. Em oposição, a literatura poética e profética bíblica propõe uma racionalidade civilizatória baseada na confiança, alegria e esperança, rompendo com o ciclo de violência e dominação. Assim, a Filosofia Política das Ancestralidades não apenas questiona as estruturas de poder contemporâneas, mas também propõe uma reconfiguração civilizatória que ressignifica o poder, a justiça e a humanidade a partir de outras racionalidades ético-civilizatórias.

A Filosofia Política da Origem do Governo Opressor revela que as representações arquetípicas de governantes perversos e a genealogia do Estado ímpio estão enraizadas na distinção mítica entre os justos e os ímpios, conforme narrado na literatura bíblica (Sousa, 2020a). A partir das linhagens de Caim, Abel e Set, e da mistura genética dos Nefilins, emerge uma diferenciação comportamental e civilizatória que configura não apenas identidades étnico-raciais, mas também a origem de modelos opressores de Estado. Ao diferenciar os filhos da luz dos filhos das trevas (1 Tessalonicenses 5:5; Lucas 16:8), a narrativa mítica revela a construção simbólica do Estado opressor, cujos governantes utilizam o poder para oprimir os justos, manipulando leis e distorcendo valores ético-morais em favor da dominação e da violência.

A análise revela que o governante perverso se utiliza de um discurso manipulador, frequentemente mascarado de moralidade religiosa, para explorar e oprimir os vulneráveis, justificando sua autoridade pela força e pelo controle social. A narrativa bíblica desvela a dinâmica do Estado opressor que, ao manipular as estruturas de poder, promove a desigualdade e a violência, mantendo a ordem social pela moralidade falsa e pela egolatria (Mateus 24:3-5, 10-11). Esse modelo

de Estado, ao se apropriar da religião como instrumento de controle, perpetua a opressão política e econômica, evidenciando a relação simbólica entre o ímpio e o justo, onde a prosperidade dos ímpios é temporária e ilusória (Salmos 73:2-6). Assim, a Filosofia Política das Ancestralidades não apenas desvela a genealogia do Estado perverso, mas também propõe um deslocamento epistêmico que questiona as estruturas de poder contemporâneas, oferecendo uma leitura crítica sobre o papel da religião, da justiça e da humanidade na construção civilizatória.

Diante desse panorama, a Filosofia Política das Ancestralidades emerge como uma abordagem poderosa e necessária para a compreensão crítica das estruturas de poder e das relações de dominação que moldaram e continuam a influenciar as sociedades contemporâneas. Ao resgatar as memórias coletivas, os arquétipos civilizatórios e as narrativas míticas, essa epistemologia propõe um deslocamento significativo que desafia o cânone ocidental e ressignifica as noções de poder, justiça e humanidade. Mais do que um estudo teórico, ela oferece uma perspectiva transformadora que convida à reflexão sobre a construção de novas racionalidades ético-civilizatórias, fundamentadas na equidade, no respeito à diferença e na valorização das ancestralidades. Dessa forma, abre-se um horizonte de possibilidades para a emancipação das populações historicamente oprimidas, possibilitando a criação de um paradigma civilizatório verdadeiramente inclusivo e humanizador.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

CAMARA, Giselle Marques. *Maat: o princípio ordenador do cosmo egípcio: uma reflexão sobre os princípios encerrados pela deusa no Reino Antigo (2686-2181 a.C.) e no Reino Médio (2055-1650 a.C.)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Departamento de História, 2011.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. 10. ed. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 2005.

CARNEIRO, Éverton Nery. *Mitologia grega e bíblica: narrativas de transgressão*. Salvador: Eduneb, 2018.

DOUGLAS, J. D. (Org.). O Novo Dicionário da Bíblia. São Paulo: Vida Nova, 2006.

DURAND, Gilbert. Mito, símbolo e mitodologia. Tradução de Hélder Godinho e Vítor Jabouille. Lisboa: Presença, 1982.

GOTTWALD, Norman, K. - As Tribos de Iahweh - Uma sociologia da religião de Israel liberto 1250-1050 a.C. São Paulo; Paulus, 1986

JUNG, Carl Gustav. Os arquétipos e o inconsciente coletivo. Tradução Maria Luíza Appy; Dora Mariana Ferreira da Silva. - Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da ancestralidade como filosofia africana: Educação e cultura afro-brasileira. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 18: maio-out/2012, p. 28-47

SOUSA, Romilson da Silva Sousa. O ponto de vista étnico-racial na produção do conhecimento: aspectos epistemológicos das relações étnico raciais. In: ORNELLAS, Maria de Lurdes Soares, SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Entres-linhas: educação, psicanálise e subjetividade, Salvador: EDUFBA, 2013. p. 163-181.

SOUSA, Romilson da Silva Sousa. Relações Étnico-raciais na Bíblia: Elementos para uma outra racionalidade ético-civilizatória – Conheceréis a Verdade e a Verdade Vos Libertará (ancestralidade, religiosidades, educação e identidades). In: SANTOS, Dayse Luciano de Jesus. Editora CRV, 2020a Pg. 75-97.

SOUSA, Romilson da Silva Sousa.. A Literatura Mítica e o Estado: Os Arquétipo da Racionalidades Ético-civilizatória: – Cadernos Teológicos, Curitiba, v. 5, n. 2. p. 75-97, 2020c.

SOUSA, Romilson da Silva Sousa.. Literatura Mítica e a Episteme Racial: A vida e a justiça na racionalidade ético-civilizatória do Estado. In: CARNEIRO, Everton Nery Carneiro, RIBEIRO, Luís Távora Furtado, SILVA, Sandra Célia Coelho Gomes da (Org). Revista Apontamentos de pesquisa: a pandemia COVID-19: teologia, ciência e arte em conversas Vol. V – Curitiba: Brasil Publishing, 2020 b. p. 136-155

SOUSA, Romilson da Silva Sousa.. O Capital Étnico-racial e a Reprodução Social no Sistema Capitalista. In: SILVA, Edileide Maria

Antonino; VIGAS, Maria Celia Couto; VIGAS, Odé Osvaldo (org.);  
O negro e suas africanidades: discussões que atravessam a sociedade,  
Salvador, Mestria Ed. 2017. p.111-136

SOUZA, Florentina da Silva. Contracorrente: Afrodescendência em  
Cadernos Negros e Jornal do MNU: doutorado (Estudos Literários/  
Literatura Comparada) Faculdade de Letras da Universidade Federal  
de Minas Gerais, Belo Horizonte 2000.



**Capítulo**

**11**

**OS INDESEJADOS NECESSÁRIOS:  
“CATADORES DE LIXO” E A EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL DESCONHECIDA EM MAPUTO**

**Hamilton Ernesto Matsimbe, Maurício Jesus Sérgio  
Chipatime**

# OS INDESEJADOS NECESSÁRIOS: “CATADORES DE LIXO” E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL DESCONHECIDA EM MAPUTO

Hamilton Ernesto Matsimbe<sup>1</sup>  
Maurício Jesus Sérgio Chipatime<sup>2</sup>

## Introdução

A gestão de resíduos sólidos urbanos é um dos maiores desafios enfrentados pelas cidades em desenvolvimento, especialmente na África subsahariana. Em Maputo, capital de Moçambique, esse desafio é exacerbado pelo crescimento populacional acelerado e ausência de infraestrutura adequada para lidar com o crescente volume de resíduos gerados. Em meio ao cenário, os catadores de lixo emergem como atores invisíveis, porém indispensáveis, na dinâmica urbana de manejo de resíduos sólidos. Em Maputo, os indivíduos que sobrevivem recolhendo materiais recicláveis e reutilizáveis encontrados em lixeiras, ruas e espaços públicos abertos são conhecidos como “catadores de lixo numa forma mais moderada ou timolweni ta bocaria”<sup>3</sup>. Neste estudo, escolheu-se o termo “catadores” por sua origem no verbo ‘catar’, que significa procurar cuidadosamente, buscar, selecionar, escolher, guardar e examinar com atenção (Mertanen et al, 2013, p.23).

Segundo Magaia (2017, p.30), “a atividade de catação é por si só excludente pelas próprias condições de trabalho”, por isso que os catadores de lixo, também conhecidos como “recicladores informais”, desempenham uma função vital na gestão de resíduos urbanos, especialmente em economias emergentes. Os catadores são responsáveis pela recolha de materiais recicláveis dos lixões, ruas ou residências, contribuindo significativamente para a economia

---

1 Doutor em História pela Universidade Federal do Espírito Santo - Brasil e Professor Assistente na Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique.

2 Mestrando em História pela Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique

3 Timolweni ta Bocaria é um termo da língua shangana (língua bantu falada predominantemente pelos habitantes da província de Gaza, em Moçambique), cuja tradução direta do termo seria “os Malucos da Bocaria”. “Bocaria” refere-se à lixeira de Hulene, que está localizada a uns sete quilômetros do centro da cidade de Maputo. Este local é o principal destino dos resíduos sólidos da capital moçambicana.

circular. Portanto, ao mesmo tempo que garantem seu sustento, esses catadores também desempenham, sem saber, um papel essencial na proteção ambiental, ao interceptar materiais que poderiam gerar maior poluição e transformá-los em recursos valiosos para a reciclagem. Esse trabalho, frequentemente realizado em condições precárias e sem apoio governamental, demonstra como a sustentabilidade pode surgir de iniciativas informais, que ainda carecem de reconhecimento e integração em políticas públicas mais amplas. Este estudo busca compreender o papel dos catadores em Maputo, suas interações com a sociedade e como seu trabalho se relaciona com a educação ambiental local.

## **Metodologia**

Para a realização deste estudo, foram utilizadas a análise documental e revisão de literatura, técnicas que permitiram identificar o conhecimento já existente sobre o tema, assim como identificar lacunas que necessitam de aprofundamentos. A análise documental foi aplicada para compreender o contexto histórico e social dos catadores e sua relação com o meio ambiente. A revisão de literatura ajudou a fundamentar teoricamente o estudo e situá-lo dentro do debate acadêmico.

Além disso, foi adotado o método de observação, complementado por entrevistas conduzidas durante a produção de um documentário sobre o papel dos catadores e sua interação com o meio ambiente em 2023. A observação, permitiu registro direto de comportamentos e práticas e uma postura imparcial e distanciada de preconceitos. As entrevistas não foram necessariamente conduzidas pelo autor, entretanto forneceram uma perspectiva pessoal sobre as motivações, desafios e percepções dos catadores em relação ao trabalho que desempenham, e ao impacto que causam no meio ambiente. No seu todo, os métodos permitiram uma análise minuciosa e sensível das dinâmicas sociais e ambientais envolvendo os catadores na cidade de Maputo.

## Perfil dos catadores

Os catadores de resíduos sólidos na cidade de Maputo são, em sua maioria, jovens do sexo masculino. Alguns possuem documentos de identificação, enquanto outros não, e muitos têm um baixo nível de escolaridade. Estes e mais detalhes sobre o perfil dos catadores foram conseguidos durante a produção de um documentário financiado pelo Projecto Tindzila<sup>4</sup>, intitulado “Os Desconhecidos Amigos do Meio Ambiente”, em 2023. A maioria dos catadores entrevistados encontra-se em situação de extrema vulnerabilidade; dependem da recolha de lixo para sobreviver. Embora muitos tenham famílias e lares, as precárias condições de vida os forçam a passar longos períodos nas ruas, próximos aos locais de recolha. Em alguns casos, mesmo aqueles que possuem uma habitação digna, só conseguem retornar para suas casas nos finais de semana. Além disso, há jovens que vivem em situação de rua, improvisando abrigos temporários nas proximidades das lixeiras onde trabalham. Essa realidade é agravada pela falta de oportunidades de emprego formal e pela exclusão social que enfrentam. A atividade de catador, apesar de representar uma alternativa de sustento, expõe esses indivíduos a riscos diários, como acidentes e problemas de saúde, devido ao contato constante com resíduos sem qualquer proteção adequada.

### De onde vem a noção dos “indesejados”?

A noção de “indesejados” está enraizada em uma perspectiva social e histórica que marginaliza determinados grupos ou indivíduos, atribuindo-lhes uma função periférica dentro da sociedade. O termo é muitas vezes utilizado para descrever aqueles que, por sua ocupação, condição socioeconômica ou papel social, são considerados “invisíveis” ou indesejáveis por setores mais privilegiados. Os termos “indesejados” no contexto histórico moçambicano remonta, sobretudo,

---

4 A Associação TINDZILA – Caminhos Sustentáveis, é uma instituição sem fins lucrativos moçambicana fundada em 2016. Tem como objetivo contribuir para uma sociedade informada, formada e ativa para o cumprimento das suas responsabilidades de cidadania ambiental e participação social.

à primeira república moçambicana<sup>5</sup>, aquando das operações limpeza e produção. A operação limpeza foi:

“desencadeada logo em 1974, no período de transição, uma ação da FRELIMO em conjunto com as forças portuguesas denominada de Operação Limpeza [...] tinha o intuito de deter no centro de Lourenço Marques, hoje Maputo, agitadores e marginais, mas ela acabou prendendo também prostitutas que marcavam presença nas ruas do centro da cidade” (Ribeiro apud Santana, 2014, s/p).

A operação Produção foi uma política de expulsão forçada e coerciva dos ditos “improdutivos urbanos<sup>6</sup>” de Maputo nos meados de 1983, cidadãos que não conseguiam comprovar a sua contribuição dentro da lógica do homem novo do socialismo (Quembo, 2015, p.14). Essas duas operações, realizadas pelo governo no período pós-independência, foram caracterizadas pelo historiador moçambicano Carlos Quembo como uma política de criação dos “indesejados”<sup>7</sup>. Segundo ele, essa abordagem visava marginalizar certos grupos urbanos considerados impróprios para o novo projeto revolucionário, ao invés de integrá-los ao processo de construção da sociedade pós-colonial. Como visto, o termo “indesejado” se cristalizou após a independência, quando a urbanização e o crescimento desordenado das cidades levaram o governo a trazer medidas para eliminar o que achavam ser indesejado, o que não estava de acordo com a visão do

---

5 A Primeira República Moçambicana refere-se ao período de transição que inicia em setembro de 1974, e, sobretudo com proclamação da independência de Moçambique, em 25 de junho de 1975, até à adoção da nova Constituição que introduziu o Multipartidarismo, em janeiro de 1990, marcando o início da Segunda República. Durante esse período, Moçambique foi governado pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), que desenvolveu um sistema político de partido único e uma orientação socialista.

6 Os “improdutivos urbanos” eram vistos como aqueles envolvidos em atividades como roubo, alcoolismo, uso de drogas, desemprego e vadiagem nos centros urbanos. Esses comportamentos eram incompatíveis com a visão do novo homem revolucionário, que deveria estar livre dos vícios e influências negativas da sociedade colonial, promovendo uma transformação social em direção a uma identidade mais produtiva e renovada.

7 Pode-se consultar mais sobre o assunto na introdução do livro de Quembo, 2015.

homem novo. Esse crescimento urbano desordenado levou ao aumento da produção de resíduos sólidos. No entanto, o governo e a sociedade civil não foram capazes de implementar sistemas de gestão robustos e eficazes. Nesse vazão, os catadores de lixo emergiram como uma resposta informal à crise de resíduos, mas sua função continua sendo subestimada e relegada ao papel de “indesejáveis ou ainda, como lixo” (Julião, 2024, s/p)<sup>8</sup>.

No contexto dos catadores de lixo em Maputo, eles se tornam os “indesejados” porque exercem um trabalho que é visto como sujo, degradante e marginal, apesar de sua importância crucial para a sustentabilidade e a economia local. Essa ideia de “indesejados” é uma construção que tem raízes em processos históricos de desigualdade social e exclusão. A marginalização de trabalhadores informais, como catadores, está ligada à falta de regulamentação e apoio estatal, além do preconceito que associa a recolha de lixo com indignidade e falta de valor (Silva, 2014, p.159-160; Pereira, 2012, p.39).

Essa problemática não é um fenômeno recente, mas remonta aos séculos passados, especialmente durante as revoluções industriais ocorridas na Europa e na América. Desde esse período, trabalhadores que lidavam com resíduos e materiais recicláveis eram frequentemente vistos como uma classe marginalizada e indesejada. Essa perspectiva pode ser observada nas análises realizadas pelo filósofo e sociólogo Friedrich Engels em sua obra “A Situação da Classe Trabalhadora na Inglaterra” (2008, p. 93).

Os catadores de lixo, em contextos africanos, sobretudo o de Moçambique, enfrentam uma série de desafios, incluindo a falta de reconhecimento formal por parte das autoridades e a ausência de equipamentos de proteção individual, o que os expõe a riscos de saúde graves (Serra, 2003). Além disso, a marginalização social e econômica impede que essa classe de trabalhadores seja integrada aos sistemas formais de gestão de resíduos, perpetuando a invisibilidade de sua contribuição ambiental e econômica. Matsinhe et al (2020, p.17) argumenta que:

---

8           Luísa Julião, 28 anos de idade. Entrevista feita por Esnetta Marrovo, 20 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://evidencias.co.mz/2024/02/20/mulheres-catadoras-pedem-capacitacao-em-gestao-de-residuos-solidos-para-melhorar-sua-renda/>.

Os catadores são uma família duplamente excluída, quer da ordem social vigente em Moçambique, ou dos direitos humanos. O Art. 35 da Constituição da República estipula que “Todos os cidadãos são iguais perante a lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, independentemente da cor, raça, sexo, origem étnica, lugar de nascimento, religião, grau de instrução, posição social, estado civil dos pais, profissão ou opção política.” Mas, na verdade este artigo da Constituição não inclui os lixeiros. Infelizmente não “gozam dos mesmos direitos” porque se assim fosse, o Estado criaria condições para apoiá-los de alguma forma. Outra questão importante diz respeito ao fato de que na lixeira há muitas crianças e adolescentes. O Art.47 defende que “as crianças têm direito à proteção e aos cuidados necessários ao seu bem-estar.” Se as crianças têm direitos, o que o estado moçambicano tem feito em prol daquelas crianças que moram na lixeira de Hulene?

A citação reflete uma crítica à marginalização dos catadores de lixo. Os catadores enfrentam também uma outra marginalização. Além de trabalharem em condições insalubres e sem o suporte de políticas públicas adequadas, são amplamente estigmatizados pela sociedade. Conforme observaram Pereira e Teixeira (2019, p. 908), os catadores de lixo são muitas vezes vistos como um problema social, e não como parte da solução para a crise de gestão de resíduos sólidos. A exclusão social pode ser vista como um processo de segregação que isola determinados indivíduos ou grupos, tratando-os não apenas como desiguais, mas também como “não semelhantes”. Essa dinâmica é uma expressão severa de intolerância social, que marginaliza e afasta aqueles que são considerados diferentes ou não compatíveis com o padrão dominante (Buarque apud Magaia, 2017, p. 25). Assim, os catadores de lixo em Maputo são rotulados como “indesejados”, mesmo enquanto exercem uma função indispensável para a manutenção ecológica da cidade.

## Os desconhecidos amigos do meio ambiente

A educação ambiental é uma ferramenta crucial para a construção de sociedades mais conscientes e comprometidas com a sustentabilidade. De acordo com Rocha et al (2012, p.102), a educação ambiental efetiva deve promover a conscientização e ação em relação a questões como poluição e manejo de resíduos. Essa educação não se limita apenas ao ambiente escolar, mas se estende a todos os setores da sociedade, incluindo comunidades, empresas e instituições governamentais.

Para Persich e Silveira (2011, p. 417), “a conscientização da população também é um fator de extrema importância para que as políticas ambientais tenham sucesso”. Isto equivale dizer que a verdadeira transformação ocorre quando as pessoas passam da conscientização para a ação. De acordo com Langa (2014, p. 98), em Moçambique, a Lei 2/97 de 18 de fevereiro, conhecida como Lei das Autarquias Locais, define o marco jurídico para a implementação das autarquias locais, conferindo aos municípios a responsabilidade de legislar sobre questões de interesse local. De acordo com o Artigo 6 desta lei, cabe às autoridades municipais assegurar a limpeza urbana dentro de suas áreas de jurisdição. Diante disso, um dos principais desafios enfrentados pelos municípios moçambicanos (como é o caso de Maputo) é a gestão integrada dos resíduos sólidos. Isso significa que é necessário considerar as diferentes dimensões da sustentabilidade — econômica, ambiental, social e institucional— para desenvolver políticas eficazes e duradouras no manejo de resíduos, promovendo um ambiente urbano mais limpo e saudável.

O volume de lixo produzido em Maputo tem sido motivo de preocupação, há algum tempo. De acordo com informações fornecidas por algumas entidades ligadas ao Conselho Municipal da Cidade de Maputo, estima-se que mais de 1.200 toneladas de resíduos sólidos são descartadas diariamente na lixeira de Hulene<sup>9</sup>, localizada em uma das

---

9 A lixeira de Hulene é a maior de Maputo e, provavelmente, de Moçambique. Está localizado no bairro de Hulene, a cerca de 7 km do centro da cidade de Maputo. Ela foi criada para ser um depósito temporário de resíduos, mas com o tempo se tornou uma enorme montanha de lixo devido à falta de políticas para criação de outros espaços, bem como de tratamento dos resíduos. Ao longo dos anos, a lixeira de Hulene tem sido fonte de grandes problemas ambientais e sociais, como a poluição do ar e da água, problemas

principais vias da cidade. Para enfrentar esse problema, a gestão de resíduos sólidos se tornou uma solução viável, com impacto social, econômico e ambiental, contribuindo para a preservação do meio ambiente e garantindo renda para muitos que dependem da venda de materiais recicláveis para o sustento próprio e de suas famílias.

No entanto, em Maputo, como em muitos outros contextos urbanos de países em desenvolvimento, a educação ambiental formal é limitada e, muitas vezes, desvinculada da realidade prática do gerenciamento de resíduos. Nesse sentido, os catadores de lixo acabam desempenhando, de forma não intencional, um papel educacional ao promoverem a reciclagem e a reutilização de materiais. Segundo dados do MICOA<sup>10</sup> (2006, s/p), os problemas ambientais e sociais decorrentes da má gestão dos resíduos são inúmeros e preocupantes. Entre os mais graves, destaca-se a poluição dos cursos de água, especialmente nas áreas próximas aos lixões, onde a infiltração de substâncias nocivas contamina o solo e a água. Além disso, há o risco de incêndios, seja por combustão espontânea dos resíduos ou por ação humana, o que representa uma ameaça à segurança das comunidades ao redor. Outro problema significativo é o impacto visual e a degradação da paisagem, que afeta negativamente a qualidade de vida dos moradores e a experiência de quem transita ao redor. A proliferação de odores desagradáveis, resultante da decomposição dos resíduos, também é uma constante, tornando o ambiente insalubre. Além disso, o acúmulo de lixo pode obstruir córregos, pontes e bueiros, provocando enchentes. Essas inundações, além de causarem danos materiais, aumentam o

---

de saúde pública, e acidentes trágicos. Um dos episódios mais marcantes ocorreu em fevereiro de 2018, quando o colapso de parte da lixeira acarretou na morte de pelo menos 17 pessoas que viviam nas proximidades.

10 O MICOA (Ministério para a Coordenação da Ação Ambiental) foi um órgão governamental de Moçambique responsável por coordenar e implementar políticas e ações relacionadas à proteção do meio ambiente e ao desenvolvimento sustentável no País. Criado com o objetivo de garantir a gestão adequada dos recursos naturais e a mitigação dos impactos ambientais, o MICOA desempenhava um papel crucial na formulação de políticas ambientais, supervisão de projetos de conservação, monitoria da poluição e promoção de práticas sustentáveis. Em 2015, o MICOA foi extinto e suas funções foram integradas ao MITADER (Ministério da Terra, Ambiente e Desenvolvimento Rural), que mais tarde se tornou o Ministério da Terra e Ambiente. Isso foi parte de uma reestruturação governamental com o intuito de melhorar a coordenação e eficácia na implementação de políticas relacionadas ao ambiente e ao desenvolvimento rural em Moçambique.

risco de doenças, como a leptospirose, transmitida pela urina de ratos, que se proliferam em ambientes insalubres (Micoa, 2006, s/p). Como escreveu Francisco (2018, p.108-109):

“a não geração, redução e reutilização dos resíduos sólidos urbanos, são iniciativas que devem partir dos potenciais geradores dos resíduos através de amplos programas de educação ambiental que potencializem a conscientização e sensibilização dos cidadãos e agentes comerciais a repensarem os padrões de consumo, bem como criar uma reflexão individual e coletiva sobre as problemáticas ambientais atreladas à resíduos sólidos”.

Esta problemática ambiental foi muito impulsionada com a chegada da globalização, caracterizada pela intensificação das trocas comerciais, culturais e tecnológicas em escala mundial, que gera desafios significativos, especialmente no que diz respeito ao aumento da produção de resíduos nas cidades. Pois,

“a Globalização trouxe o aumento do consumo de alimentos industrializados e consequentemente o aumento de resíduos contaminados. Alguns ambientalistas adotaram a estratégia de reciclagem de certos resíduos e isso contribuiu para o surgimento de uma nova forma de autoemprego, que é a catação de resíduos sólidos” (Magaia, 2017, p.32).

Enquanto a globalização trouxe avanços em muitos aspectos, ela também evidenciou a necessidade urgente de políticas de gestão de resíduos mais eficazes e sustentáveis, que levam em conta o aumento do consumo e a responsabilidade compartilhada entre produtores, consumidores e governos. A busca por soluções inovadoras, como a economia circular e o incentivo à redução, reutilização e reciclagem de materiais, torna-se essencial para enfrentar esse desafio e minimizar os impactos negativos do lixo urbano nas cidades globais.

A maior parte da literatura consultada (Langa, 2014; Buque; Ribeiro, 2015; Magaia, 2017; Matsinhe, et al, 2020) concentra-se em abordar a catação como uma forma de auto emprego para aqueles que

se dedicam a essa atividade. No entanto, o impacto ambiental desse trabalho costuma ser pouco explorado. Embora a questão ambiental não seja completamente ignorada, ela não recebe a mesma ênfase que a perspectiva econômica. Quando a literatura aborda o tema ambiental, geralmente foca na catação realizada em grandes lixeiras, como a de Hulene, destacando os efeitos negativos dessa prática para o caso de Maputo. No entanto, durante a observação participativa no campo, ficou evidente que os catadores estão presentes em várias áreas da cidade, sem restrições territoriais para suas atividades,

“em relação aos pontos de recolha de resíduos por parte dos catadores considerando os diferentes bairros da cidade, a área mais frequentada é a comercial, a chamada ‘Baixa da cidade’ com 54% de catadores que fazem seu trabalho” (Mertanen et al, 2013, p. 28).

A reciclagem é o primeiro passo para a preservação ambiental. A reciclagem, para além de reduzir a poluição do meio ambiente, é uma fonte geradora de riquezas e empregos (Fonseca, 2013, s/p). Os catadores recolhem diversos tipos de resíduos, desde plásticos até vidros, contribuindo significativamente para a limpeza urbana. Um estudo realizado no âmbito do projeto “Promoção da Proteção Social e Trabalho Informal no Seio da População de Rua”, em 2013, na cidade de Maputo, revelou que:

Os materiais procurados pelos catadores são: plástico, ferro e outros metais, garrafas de vidro, alumínio, papel, papelão, orgânico, outros. Cada catador tende a especializar-se em um ou mais materiais em função dos próprios clientes, recolhendo só aqueles que sabe poder vender, e, de preferência, o mais rapidamente possível. De todos os materiais, o mais recolhido é o plástico, ou seja, garrafas de plástico, sacos de plástico, plástico duro, como, por exemplo, bacias e cadeiras partidas (PP, PE, PET, filme, etc.). Dos catadores entrevistados, 80% afirmaram recolher este material; 61% afirmaram recolher materiais ferrosos; 56%, garrafas de vidro; 47%,

latas de refrigerantes e conservas; 25% coletam papel (branco e misto) e papelão; alguns catam bronze (5%) e orgânico (4,5%). Na categoria “outros” inserem-se comida, roupa, inox, fios, etc (Mertanen et al, 2013, p. 30).

Mesmo sem disso ter consciência, ao buscar sustento para si e para suas famílias, os catadores atuam como “verdadeiros agentes ambientais”, ajudando a manter a cidade limpa e gerando algum tipo de renda. Assim, acabam desempenhando um papel importante na sustentabilidade urbana, apesar de muitas vezes serem invisibilizados ou subestimados em relação ao impacto positivo de suas ações no meio ambiente. Conforme Buque e Ribeiro (2015, p.299),

os resíduos sólidos e a limpeza urbana representam desafios significativos para a saúde ambiental em Maputo. De acordo com estimativas, cerca de 60% dos resíduos gerados na cidade têm potencial para serem reaproveitados, desde que sejam coletados de forma seletiva para reciclagem e reutilização. Essa prática não apenas economizaria recursos naturais, mas também reduziria o impacto ambiental e os riscos à saúde pública, além de minimizar a necessidade de investimentos elevados em aterros sanitários.

A marginalização dos catadores de lixo também está enraizada na falta de educação ambiental ampla entre a população de Maputo. Conforme apontado por Sachs (2012, p.08), é fundamental que se aprenda a equilibrar e integrar a justiça social com a responsabilidade ambiental. Isso significa que deve se buscar soluções que não apenas atendam às necessidades sociais e econômicas, mas também que protejam o meio ambiente. Esta situação de falta da consciência ambiental é confirmada por Mutondo (2019, p. 64), ao mencionar sobre um projeto apoiado pela Agência Japonesa de Cooperação Internacional (JICA), conhecido como “3R (Reduzir, Reutilizar, Reciclar) em Maputo”<sup>11</sup>. Este projeto foi implementado

---

11 O Projeto 3R é ligado à Promoção de Atividades Sustentáveis (Reduzir, Reutilizar, Reciclar), uma iniciativa dedicada à promoção de práticas sustentáveis, com forte

entre 2013 e 2017/2018, com o objetivo de expandir a lixeira de Hulene para outros bairros. Durante sua execução, ficou evidente que a conscientização ambiental nas comunidades era bastante limitada. Isso destacou a necessidade urgente de realizar campanhas educativas que incentivassem os moradores a praticar a separação dos resíduos, mesmo sem a promessa de benefícios financeiros.

A educação ambiental é muitas vezes tratada como uma questão periférica nos currículos escolares, com pouca ênfase nas práticas diárias de redução, reutilização e reciclagem de resíduos. Assim, a contribuição dos catadores para a reciclagem urbana é desvalorizada ou mesmo ignorada. Um maior engajamento em campanhas de conscientização pública, promovidas tanto pelo governo quanto por ONGs, poderia ajudar a mudar essa percepção. É possível argumentar que os catadores, apesar de serem considerados indesejáveis, desempenham um papel crucial na sociedade ao contribuir para a gestão de resíduos e a limpeza urbana. Essa contribuição, no entanto, não é reconhecida nem valorizada. A falta de educação ambiental adequada, e de políticas de inclusão social, reforça a invisibilidade desses trabalhadores e a necessidade de conscientização sobre sua importância. A educação ambiental pode ser uma ferramenta poderosa para mudar essa percepção. A inclusão dos catadores em programas de conscientização e valorização de seu trabalho poderia não apenas promover a dignidade deles, mas também sensibilizar a população sobre a importância da reciclagem e da gestão de resíduos. Portanto, a situação dos catadores de lixo em Moçambique deve ser abordada de forma holística, integrando questões sociais, direitos humanos e educação ambiental para promover uma mudança significativa em suas condições de vida e de trabalho.

## **Considerações finais**

Os catadores de lixo em Maputo são, de fato, “indesejados necessários”. Eles desempenham um papel essencial na gestão de resíduos sólidos e, implicitamente, na promoção da educação ambiental,

---

apoio da agência japonesa de cooperação internacional. Este projeto visa conscientizar as comunidades sobre a importância dos princípios dos 3Rs, incentivando a adoção de hábitos que minimizam o desperdício e promovem a eficiência no uso de recursos.

embora permaneçam marginalizados e invisíveis para a sociedade. O reconhecimento formal do trabalho dos catadores e sua inclusão em políticas públicas de gestão de resíduos são passos fundamentais para garantir uma cidade mais sustentável e socialmente justa. A educação ambiental deve ser fortalecida e ampliada, com foco na conscientização pública sobre o impacto dos resíduos e a importância da reciclagem.

Embora muitas vezes invisíveis aos olhos da sociedade, esses catadores exercem uma função crucial na proteção ambiental, ainda que, na maioria das vezes, não tenham plena consciência do impacto ecológico positivo de seu trabalho. Ao recolher e separar resíduos recicláveis, eles reduzem a quantidade de lixo destinado aos aterros, minimizando assim a poluição e contribuindo para a reutilização de materiais. Nesse sentido, a ação dos catadores vai além de uma simples busca por renda: eles são agentes ambientais não reconhecidos, promovendo uma reciclagem que beneficia a cidade de Maputo e o meio ambiente de forma significativa, embora seu trabalho seja desvalorizado e a importância ambiental do que fazem muitas vezes passe despercebida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUQUE, L.; RIBEIRO, H. (2015). “Panorama da coleta seletiva com catadores no município de Maputo, Moçambique: desafios e perspectivas”. In Saúde Soc. São Paulo, Vol. 24 (1). pp.298-307.

ENGELS, F. (2008). A situação da classe trabalhadora na Inglaterra. São Paulo: Boitempo Editorial.

FONSECA, L. (2013?). “Reciclagem: o primeiro passo para a preservação ambiental”. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/reciclagem.pdf>.

FRANCISCO, Â. (2018). “Propostas de melhorias da gestão de resíduos sólidos da cidade de Pemba, Moçambique com base no modelo de Novo Hamburgo, Brasil”. Dissertação de Mestrado, Universidade Feevale.

LANGA, J. (2014). “Gestão de resíduos sólidos urbanos em Moçambique, responsabilidade de quem?”. In Revista Nacional de Gerenciamento de Cidades, Vol 02 (10). pp. 92-105

LUÍSA JULIÃO, 28 anos de idade. Entrevista feita por Esnetta Marrove, 20 de Fevereiro de 2024. Disponível em: <https://evidencias.co.mz/2024/02/20/mulheres-catadoras-pedem-capacitacao-em-gestao-de-residuos-solidos-para-melhorar-sua-renda/>.

MAGAIA, M. (2017). “A Identidade sócio-profissional dos catadores de lixo na cidade de Maputo: caso da Lixeira de Hulene”. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane.

MATSINHE, F. O. et al. (2020). “Estudo etnográfico sobre os catadores de lixo da lixeira pública de Hulene (Maputo)”. In *Cadernos de África Contemporânea*, Vol. 03 (05), pp. 12-38.

MERTANEN, S. T. et al. (2013). *Catadores de lixo de Maputo - quem são e como trabalham?*. Maputo: L.V.I.A.

MICOA (2006). *Manual de gestão de resíduos sólidos urbanos em Moçambique*, Maputo: Ministério para a Coordenação da Acção Ambiental.

PEREIRA, M.; TEIXEIRA, M. (2011). “A inclusão de catadores em programas de coleta seletiva: da agenda local à nacional”. In *Cad. EBAPE.BR*, Vol. 9 (3). pp. 895–913.

PEREIRA, R. (2012). “Representações sociais dos catadores de um aterro sanitário: O convívio com o lixo”. In *Psicologia: Teoria e Prática*, Vol. 14 (3). pp. 34-47

PERSICH, J.; SILVEIRA, D. (2011). “Gerenciamento de resíduos sólidos- a importância da educação ambiental no processo de implantação da coleta seletiva de lixo – O caso de Ijuí/RS”. In *Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental*, Vol. 4 (4). pp. 416- 426.

QUEMBO, C. (2015). *O Poder do Poder: Operação Produção e a invenção dos «Improdutivos» urbanos no Moçambique socialista, 1983-1988*. Maputo: Alcance Editores.

ROCHA, M. et al. (2012). “Educação ambiental na gestão de resíduos sólidos: concepções e práticas de estudantes do Curso Superior de Tecnologia Em Gestão Ambiental”. In *Ambiente & Educação*, Vol. 17 (1). pp. 97-122.

SACHS, I. (2012). “De volta à mão invisível: Os desafios da segunda

Cúpula da Terra no Rio de Janeiro”. In Estudos Avançados, Vol. 26 (74). pp. 07-20.

SANTANA, C. (2014). “Produzir como palavra de ordem: a experiência da Operação Produção em Moçambique”. In IV Congresso Sergipano de História & IV Encontro Estadual de História da AN{UH/SE. s/p.

SERRA, C. (2003). Em cima de uma lamina: Estudo sobre a precariedade em 3 cidades de Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária.

SILVA, D. N. et al. (2014). “Diagnóstico socioambiental da comunidade de catadores de lixo de Paudalho (Pe- Brasil)”. In Iniciação Científica CESUMAR, Vol. 16 (2). pp. 155-161.



A obra reúne estudos sobre educação integral no Brasil e nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), apresentando experiências, reflexões teóricas e análises de práticas educativas. Os capítulos discutem currículo, formação cidadã e desafios sociais que atravessam o processo educacional. Com abordagem interdisciplinar, os autores destacam o papel da educação na valorização das culturas africanas e afro-brasileiras. A coletânea propõe ampliar o debate sobre a educação como instrumento de transformação social e desenvolvimento humano.

