

Migração e educação das minorias étnicas em Angola: perspectivas e desafios de inclusão social de comunidades transumantes

Adelaide Chonguende Luís Chico e
Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Adelaide Chonguende Luís Chico

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba,
PR, Brasil

E-mail: adelaideluisa85@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2404-166X>

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba,
PR, Brasil

E-mail: alboni.vieira@pucpr.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3759-0377>

Resumo: Ao tratarmos dos requisitos que norteiam as leis magnas sobre direitos humanos, ressalta a ideia de que os Estados, de fato, as cumprem de modo inclusivo. A partir desse pressuposto, o presente estudo objetivou analisar as políticas de inclusão social, com destaque à vertente educacional, das minorias étnicas pertencentes às comunidades migratórias nômades Khoi-San, do sul de Angola. O estudo está ancorado no método fenomenológico, valendo-se, quanto aos procedimentos, da pesquisa bibliográfica e documental. Os resultados indicam que as políticas públicas angolanas são elaboradas de forma inclusiva. Contudo, a implementação de suas ações é operacionalizada de maneira excludente. Percebe-se, portanto, que a inclusão das minorias étnicas é relegada a um plano secundário, haja vista a ausência de um acervo que documente a diversidade das práticas e os fundamentos teóricos e metodológicos dos sujeitos envolvidos na educação não formal.

Palavras-chave: Migração; minorias étnicas; direito à educação; comunidade transumante; transumância.

Migration and education of ethnic minorities in Angola: perspectives and challenges of social inclusion for transhumant communities

Abstract: When addressing the constitutional frameworks that underpin human rights, it is commonly assumed that States comply with them in an inclusive manner. Based on this premise, the present study aimed to analyze social inclusion policies, with particular emphasis on the educational dimension, directed at ethnic minorities belonging to the nomadic Khoi-San migratory communities in southern Angola. The study is grounded in the phenomenological method, employing bibliographic and documentary research as its main procedures. The results indicate that Angolan public policies are formulated in an inclusive manner; however, their implementation operates in an exclusionary way. It is therefore evident that the inclusion of ethnic minorities is relegated to a secondary level, given the absence of a documented body of work addressing the diversity of practices and the theoretical and methodological foundations of the subjects involved in non-formal education.

Keywords: Migration; ethnic minorities; right to education; transhumant communities; transhumance.

Migración y educación de las minorías étnicas en Angola: perspectivas y desafíos de inclusión social de comunidades trashumantes

Resumen: Al abordar los marcos que rigen los derechos humanos, prevalece el supuesto de que los Estados, de hecho, los cumplen de forma inclusiva. A partir de este supuesto, el presente estudio tuvo como objetivo analizar las políticas de inclusión social, con énfasis en la dimensión educativa, dirigidas a las minorías étnicas pertenecientes a las comunidades migratorias nómadas Khoi-San del sur de Angola. El estudio se sustenta en el método fenomenológico y recurre, en cuanto a sus procedimientos, a la investigación bibliográfica y documental. Los resultados indican que las políticas públicas angoleñas son elaboradas de forma inclusiva; sin embargo, la implementación de sus acciones se operacionaliza de manera excluyente. En consecuencia, la inclusión de las minorías étnicas es relegada a un plano secundario, debido a la ausencia de un acervo documental que sistematice la diversidad de las prácticas, así como los fundamentos teóricos y metodológicos de los sujetos involucrados en la educación no formal.

Palabras clave: Migración; minorías étnicas; derecho a la educación; comunidades trashumantes; trashumancia.

Introdução

A África é um dos seis continentes do mundo, sendo o terceiro maior em extensão, com 54 países, compreendendo uma vasta cultura em razão da grande diversidade de etnias que possui, fruto da maneira como foi colonizado pelos europeus, por meio de colônia de exploração de recursos minerais, separação dos territórios tribais de maneira desrespeitosa e certo afastamento da população de origem africana em relação às funções da Colônia (Assumpção, 2008).

O continente africano é, frequentemente, dividido em duas porções diferentes, sendo separadas pelo deserto do Saara, “África Subsaariana” e “África do Norte”. Há quem divida o continente entre África negra e África branca (Almeida, 2010). Angola é um país que faz parte da África subsaariana “negra”. Por isso, apresenta, maioritariamente, uma cultura tradicional Bantu. O povo Bantu é um grupo étnico que engloba mais de 50 milhões de pessoas, que aparecem com características étnicas e cultura comuns e formam o grupo humano mais importante da África (Altuna, 2006). Contudo, dentro desse grande grupo, existem divisões de línguas e raças, não se devendo olhar apenas para os traços de união, que são muito relativos: as migrações, a sobreposição de populações e outros acontecimentos que proporcionam múltiplas modificações e diversidades provenientes de desenvolvimentos independentes, misturas e adoção de línguas diferentes, entre as quais estão as comunidades migratórias nômades, ou seja, pertencentes ao movimento de transumância – pastoreio migratório – Khoi-San do sul de Angola, localizadas nas províncias do Cunene, Cuando, Cubango, Huíla e Namibe, estigmatizadas e privadas do direito de inclusão social, com maior destaque na vertente educativa, por razões etnolinguísticas e anatômicas (Maiunga, 2021).

Este estudo, partindo do pressuposto de que os Estados cumprem os requisitos que norteiam as leis magnas sobre direitos humanos e que, de fato, as cumprem de maneira inclusiva, tem por objetivo analisar as políticas de inclusão social, com destaque à vertente educacional das minorias étnicas pertencentes às comunidades migratórias nômades Khoi-San, do sul de Angola. O estudo está ancorado no método fenomenológico, valendo-se, quanto aos procedimentos, da pesquisa bibliográfica e documental.

O primeiro tópico trata do direito à educação em Angola. Nele se destacam os diplomas e resoluções de caráter macro que decretam a universalização dos direitos humanos, com ênfase aos pontos que fundamentam o “Direito à Educação”, enquanto elemento imprescindível para a dignidade humana, visando a contribuir para o desenvolvimento e a justiça social. Também se discutem as concessões epistemológicas do direito à educação, mais particularmente como o Estado angolano concebe as políticas públicas educacionais, o que possibilita compreender como elas são operacionalizadas dentro de uma perspectiva de sociedade.

O segundo tópico, intitulado “Os conceitos de educação e suas formas”, inicia-se com a definição do conceito de educação em suas múltiplas formas e expressões dentro do sistema educativo angolano.

Já o terceiro e último tópico aborda a “Educação das minorias étnicas do sul de Angola”, com o objetivo de compreender a aplicação dos seus pressupostos. Este tópico, busca esclarecer como a desigualdade de inclusão deve ser percebida dentro de uma sociedade. Ademais, aborda a educação

informal e não formal que se desdobra dentro dessas comunidades, apresentando uma breve caracterização e discutindo questões relacionadas à escolarização das comunidades em questão. Para isso, são apresentados conceitos de escolas itinerantes implementadas pelo governo com o apoio das ONGs, e que enfrentam desafios devido a fatores condicionantes destacados no texto. Mais adiante, o capítulo analisa as implicações do movimento transumante no processo de ensino e aprendizagem dessas comunidades, bem como o papel das famílias nômades na educação de seus filhos. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências que sustentaram o estudo.

O direito à educação em Angola

Os pontos 1 e 2 do artigo 26 da Resolução n. 217, de 10 de dezembro de 1948, atinente à Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecidas pelas Nações Unidas, mencionam que “todo o ser humano tem direito à instrução” e que esta deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução técnico-profissional deve ser acessível a todos, assim como a educação superior, que deve ser baseada no mérito. Adiante, menciona que a educação deve ser orientada para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e para o fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais (Unesco, 1948).

Como se assevera, o direito à educação é reconhecido como um dos direitos fundamentais dos homens e por essa razão está consagrado na legislação praticamente de todos os países (Braga, 2023). Cury (2002) sublinha que o direito à educação é mais do que uma exigência contemporânea ligada aos processos produtivos e de inserção profissional, pois responde a valores da cidadania social e política. Desta forma, à luz dos conceitos que norteiam o direito à educação, percebe-se que a educação é um direito universalmente declarado, consubstanciando o princípio da obrigatoriedade e da gratuidade para o ensino elementar e fundamental.

Diante disso, compreende-se que o direito à educação é um direito universal, sem discriminação de raça, cor, etnia, sexo ou qualquer outra forma de distinção, e não está sujeito a limites de tempo ou espaço para o seu exercício. Porém, apesar dos esforços evidenciados para salvaguardar e assegurar esse direito, persiste a realidade da dificuldade de “garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os vulneráveis, incluindo pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situações de vulnerabilidade” (Unesco, 2019, p. 12).

Mais adiante, enuncia-se que os dados trazidos no relatório da Organização das Nações Unidas (ONU), referentes aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), indicam que, apesar de os estados e governos terem ciência de que “o direito à educação é um direito de todos”, persistem desigualdades e obstáculos que limitam o acesso à educação de qualidade, ou seja, as políticas educativas não são inclusivas, pois muitos grupos marginalizados permanecem invisíveis nos dados educativos em nível global e nacional. Isso inclui crianças e adultos com deficiência, pessoas deslocadas por conflitos, crianças-soldados e trabalhadores infantis, bem como populações nômades, como é o caso de alguns grupos em Angola (Unesco, 2019).

A trajetória da educação em Angola foi marcada por uma complexa interação de fatores históricos, políticos e sociais que moldaram o sistema de ensino atual. A política educacional angolana, que visa à garantia do direito à educação para todos os cidadãos, encontra o seu respaldo legal na alínea g) do artigo 21 da Constituição da República, que estabelece o dever do Estado de promover a educação como um direito fundamental, postulando que: “O Estado deve promover políticas que assegurem o acesso universal ao ensino obrigatório gratuito, nos termos definidos por lei” (Angola, 2010, p. 26).

Importa destacar que o fundamento da educação como um direito sustenta-se no fato de que a ação do Estado Constitucional está voltada para o exercício de promover políticas que visem assegurar, proteger e garantir os direitos individuais e coletivos que contribuem para conferir valor à dignidade humana (Paxe, 2014). É suposto, nesses termos, que as políticas educativas reflitam a Constituição da República, os compromissos assumidos pelo Estado e os dados fornecidos pelas ciências, de forma a assegurar uma abordagem educativa coerente e eficaz.

A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE), Lei n. 32/2020, em consonância com a Constituição da República de Angola (CRA), apresenta princípios que visam a garantir a universalidade dos direitos humanos e orienta que seja gerida com eficiência (Angola, 2020).

Pode-se presumir que a educação, como política pública social, seja uma tarefa do Estado, ao qual é atribuído mérito quando garante o acesso universal ao ensino obrigatório e gratuito, nos termos definidos por lei, bem como a garantia da qualidade da educação oferecida àqueles que acessam a escola. Isso está em consonância com o artigo 79 da Constituição da República de Angola, que estabelece que “o Estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, à cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação, nos termos da lei” (Angola, 2010, p. 3).

É importante reafirmar que o direito à educação é um fator-chave para a cidadania. A participação social nas políticas públicas é uma das questões centrais da democracia. Porém, só os regimes que privilegiam a participação de todos os grupos sociais nas políticas públicas podem ser considerados democráticos (Nascimento, 2006).

A Lei n. 32/2020 (LBSEE), nos seus artigos 12 e 15 preconiza

que é dever do Estado, da sociedade e das famílias, de assegurar e promover o acesso e a frequência ao Sistema de Educação a todos os indivíduos em idade escolar, tendo em conta o respeito pelos símbolos nacionais e a valorização da história, da cultura nacional, da identidade nacional, da unidade e integridade territorial, da soberania, da paz e do Estado democrático, bem como dos valores morais, dos bons costumes e da cidadania (Angola, 2020, p. 4.432).

Embora o Estado Constitucional angolano garanta o direito à educação para todos e a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSEE) preveja a garantia da igualdade de oportunidades de acesso, sucesso educativo e expressão de interesses e valores culturais, evitando qualquer tipo de discriminação (Paxe, 2014), a realidade é que, desde a nacionalização da educação em 1975 – cujos

objetivos imediatos eram transformar o sistema de educação em um instrumento do Estado e substituir o aparelho colonial de educação e ensino, promovendo uma educação voltada para o povo (escola para todos), conforme estabelecido pela Lei n. 4, de 9 de dezembro de 1975 (Angola, 1975) –, esses objetivos não foram plenamente alcançados.

Nesta sequência, a educação foi formalmente declarada como um direito fundamental, encontrando respaldo legal na Lei de Bases do Sistema de Educação, aprovada pela Lei n. 13/2001, que marcou o início da implementação da política educativa alinhada com os princípios do Estado Democrático de Direito, no âmbito da Segunda República, consolidando, assim, a opção por uma educação como direito inalienável e pilar do desenvolvimento nacional (Paxe, 2014).

Dados do Ministério da Educação de Angola (MED) sinalizam ter havido mudanças significativas com vistas à melhoria da qualidade educacional, resultado da avaliação feita aos processos que evidenciaram a necessidade de uma revisão curricular, materializada na concepção de dois programas específicos: (i) atualização curricular e (ii) adequação curricular. Para a sua efetivação, o Estado viu a necessidade de envolver as comunidades educativas a todos os níveis de intervenção educativa na definição das metas que favoreçam a relação entre os processos de ensino e aprendizagem, pelo reconhecimento da complexidade e da dinâmica da educação escolarizada enquanto fenômeno realizado na sociedade, com a sociedade e para a sociedade (Angola, 2018a).

Embora o Estado tenha dedicado 20% do currículo nacional aos saberes locais, ainda não há legislação específica sobre a matéria. A Constituição, no entanto, estabelece direitos iguais e, no artigo 19, define que a língua oficial da República de Angola é o português, ao mesmo tempo em que valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.

Em resposta ao estipulado na Constituição da República, o Ministério da Educação (MED), com base na Lei n. 13/2001, implementou a inclusão das línguas de origem africana nos programas de estudo como disciplina de reforço à língua portuguesa para crianças no currículo formal. As línguas incluídas são: Cokwe, Kikongo, Kimbundu, Ngangela, Olunyaneka, Oshiwambo e Umbundu. Ademais, há perspectivas de incluir o Ifyoti, de Cabinda, e o Ngoya, do Kwanza-Sul, considerando o trabalho de estudo já realizado nessas regiões. A consolidação do que já foi iniciado parece-nos ser o caminho para, gradualmente, integrar outras realidades. No entanto, constata-se a falta de vontade política em incluir um currículo ou programa de ensino específico para atender às minorias étnicas falantes dessas línguas originárias.

A insistência na inclusão das línguas no ensino visa a garantir o respeito aos direitos linguísticos dos estudantes, que não estão plenamente atendidos se as línguas por eles faladas não são oferecidas no currículo. De acordo com Gohn (1998), como falar de educação para todos se as políticas públicas de hoje passam a visar a clientes específicos de interesse do momento, excluindo os demais? Se os organizadores dessas políticas são os novos parceiros do Estado, o setor público continua a ser estatal? Se esta toma para si as negociações dos conflitos sociais e das práticas da educação não formal? Concordando com as questões apresentadas pela autora, pode-se inferir que a inclusão das minorias

étnicas em Angola é relegada a um segundo plano, dado a falta de documentação e registros que sistematizem a diversidade das práticas, seus fundamentos teóricos e metodológicos, bem como os sujeitos envolvidos na educação informal e não formal.

É fundamental compreender que as políticas educacionais e organizativas que marcam o mundo contemporâneo apresentam características que atendem, em nível global, à reestruturação da economia e às demandas de um mercado em constante evolução e que “a escola de hoje precisa não apenas conviver com outras modalidades de educação não formal, informal e profissional, mas também se articular e se integrar a elas, a fim de formar cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo” (Libâneo, 2012, p. 63 apud Almeida, 2014, p. 4).

Entretanto, a inclusão das minorias étnicas das comunidades migratórias nômades, pertencentes ao movimento da transumância Khoi-San, pode ser um critério relevante para avaliar a democracia, considerando que se parte da premissa de que “a educação do sujeito é feita no meio social em que está inserido, e é dada pela mesma sociedade” (Nascimento, 2006, p. 58).

Conceitos de educação e suas formas

A educação, sendo um fator-chave para a cidadania na qualidade de direito humano fundamental, “não pode ser definida numa única perspectiva, mas sim em várias, dependendo sobretudo da base psicológica de apoio do tipo de aprendizagem” (Rego, 2018, p. 2). De acordo com a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola (2020), a educação é definida no artigo 2º, ponto 1, como:

um processo planificado e sistematizado de ensino-aprendizagem que visa preparar de forma integral o indivíduo para a exigência da vida individual e coletiva e se desenvolve na convivência humana a fim de ser capaz de enfrentar os principais desafios, especialmente na consolidação de paz e da unidade nacional e na promoção e proteção dos direitos humanos e do ambiente, bem como no processo de desenvolvimento científico tecnológico e cultural do país (Angola, 2020, p. 4.431).

O conceito de educação apresentado nessa lei parece restringir-se à educação formal e elitizada, priorizando os interesses do Estado e perpetuando a exclusão social. Isso ignora as necessidades específicas de grupos que demandam atenção especial do Estado. É fundamental reconhecer que as comunidades étnicas possuem suas próprias dinâmicas, como formas de organização política, manifestações culturais, histórias de vida e outras características que configuram uma rede de saberes singulares e diversificados em cada grupo popular (Degrande; Torres, 2023).

Sendo a educação um fator-chave para o exercício da cidadania, ela deve ser representada em suas diferentes formas – formal, informal e não formal –, pois a educação formal só pode ter seu efetivo valor se estiver associada ao conhecimento prévio dos estudantes, como atesta Rego (2018, p. 39):

dentre as várias perspectivas da concepção de educação, evidenciam-se três fundamentais cuja classificação tem como critério a forma como se dá a aprendizagem, seja ela por recepção, por autoconstrução ou por construção guiada, tais formas por sua

vez se alicerçam respectivamente nas teorias psicológicas comportamentalista (Skinner), humanista (Rogers) ou psicoconstrutivista (Piaget) e socioconstrutivista (Vygotsky).

Estudos indicam que a educação informal e não formal tem ganhado destaque nos debates atuais entre educadores comprometidos com uma visão mais ampla da educação, refletindo as transformações constantes do mundo contemporâneo: “O processo de ensino e aprendizagem deve ser integrado ao fenômeno da globalização, permitindo que os diferentes formatos educacionais coexistam e se articulem para formar sujeitos críticos e capacitados para interagir com as ciências e tecnologias” (Almeida, 2014, p. 1). A autora destaca ainda a importância de valorizar o conhecimento científico em constante evolução, adaptando-o às demandas dos novos tempos e contextos escolares, onde as diferentes formas de educação se complementam mutuamente no processo de desenvolvimento intelectual. Para que se alcancem resultados significativos, as diferentes modalidades de ensino devem ser entendidas como meio de enfrentamento das desigualdades sociais e da exclusão social.

Gohn (2006) considera que é essencial que a comunidade acadêmica e outras forças sociais no domínio da investigação científica tenham um olhar atento não só à educação formal, mas à educação não formal, para que haja no país políticas públicas, programas, projetos e abordagens compatíveis com o contexto e os desafios de inclusão social de populações transumantes. A autora ressalta, do mesmo modo, a ideia de que é preciso observar o sentido e o significado da educação não formal como uma categoria de análise científica. Com isso, percebe-se que a autora não tenciona substituir a educação formal, muito pelo contrário, “reafirma a sua importância como um direito conquistado” (Gohn, 2010, p. 94).

Ngaba (2012, p. 40-41) define a educação formal como uma educação “sistemática prosseguida geralmente em instituições escolares do conjunto do sistema educativo e que comporta uma série de níveis de dificuldades e especialização progressivas”. Trata-se, segundo o autor, da passagem de um nível ao outro, que é garantida pelo sucesso individual no final de cada nível. Abrange desde os primeiros anos de ensino até o último da universidade. Para ele, a educação não formal é considerada como um sistema educativo distinto e separado, paralelo ao sistema formal de educação, enquanto a educação informal é entendida como o processo de aquisição de conhecimentos e de competências que se realiza em cada pessoa, mas fora do contexto da situação organizada de educação tanto a formal como a não formal. Na sequência disso, assevera dizendo que a educação não formal é:

Um processo que decorre ao longo de toda a vida e, segundo o qual, cada pessoa adquire e acumula, de uma forma não sistemática, conhecimentos, habilidades, atitudes e critérios através das experiências quotidianas e da sua relação com o meio em que se insere, um meio que pode ser a casa, o trabalho, a televisão, a rádio etc. (Ngaba, 2012, p. 41).

Já Gohn (1998), em suas discussões sobre a educação não formal como um campo de atuação, traz conceitos claros sobre as três formas de educação. A educação escolar-formal-oficial é um processo organizado por um sistema, desenvolvido nas escolas e ministrado por entidades públicas ou privadas.

Reconhece-se a educação não formal como uma área de conhecimento que se configura na aprendizagem adquirida ao longo da vida dos cidadãos, por meio de leituras, interpretação e assimilação de fatos, eventos e acontecimentos, de forma isolada ou em interação com grupos e organizações, ocorrendo fora dos muros das escolas. A educação informal decorre de pessoas de maneira espontânea ou natural, ou ainda é carregada de valores e representações, como é o caso da educação familiar (Gohn, 1998).

Assim, com base nos conceitos apresentados pelos autores, é possível compreender que a educação do indivíduo ocorre no contexto social em que está inserido, sendo proporcionada pela própria sociedade. Concorde-se com Libâneo (2001), que, em sua argumentação sobre a pedagogia, destaca que esta busca compreender como os fatores socioculturais influenciam os processos de transformação do indivíduo, bem como as condições que favorecem a aprendizagem, abordando questões como o contexto social, a desigualdade entre pobreza e riqueza, a tensão entre a lógica empresarial e a inclusão social, entre outros aspectos relevantes.

Dessa forma, o estilo de vida simples, desvinculado das tecnologias e do mundo letrado, caracteriza-se pelo uso de ferramentas tradicionais e pelo trabalho de subsistência ligado ao meio social. É o caso de comunidades rurais que dependem da agricultura e da pecuária, frequentemente localizadas em áreas remotas com escassez de água, o que leva à dispersão populacional e a limitações nas condições de vida.

Nesse contexto, a vida comunitária é marcada pela gerontocracia e pela tradição cultural, além de um relativo isolamento e resistência à influência cultural externa. Trata-se de uma situação desfavorável, que remete esses sujeitos a condições pouco dignas de existência. Em contrapartida, eles agarram-se à tradição cultural, mediante a qual resgatam o sentido de identidade, reportando-se aos valores da comunidade, na qual encontram compreensão e solidariedade. Priestland (2014, p. 201) refere que “a manutenção dos seus usos e costumes, bem como das suas crenças tradicionais, é para muitos a base da sua sobrevivência”.

Essas comunidades migratórias, que frequentemente praticam o pastoreio e a agricultura, podem ser nômades devido a razões climáticas, acompanhando a transumância do gado para locais com condições adequadas para pastagem. É importante destacar que a migração representa o movimento das populações em busca de melhores condições de vida, considerando fatores condicionantes como crise econômica, demanda de mão de obra, urbanização, pobreza, instabilidade política e fatores climáticos (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015).

O termo migração, conforme definido por Borba (2004), abrange diversas acepções. Em primeiro lugar, refere-se à mudança de residência de um indivíduo de um local para outro. Adicionalmente, pode designar o deslocamento periódico de uma região para outra. Outra acepção importante é a dispersão de espécies vegetais para outras áreas através de agentes naturais, como clima, chuva ou vento. Do mesmo modo, o termo também pode ser utilizado para descrever o movimento de ida e vinda entre diferentes setores ou regiões.

A Organização Internacional para a Migração entende a migração como o movimento ou deslocamento de pessoas e populações pela superfície terrestre (OIM, 2018). Guitarrara (2023) define migração como o movimento de pessoas ou populações, que pode ocorrer de modo espontâneo ou forçado, dentro dos limites de um mesmo território ou além dele, podendo ter caráter sazonal ou permanente.

Segundo Guitarrara (2023), os dados da ONU de 2020 indicam que a migração depende do local, da duração da permanência e das causas que levam as pessoas a migrarem. Nesse sentido, consideram-se os seguintes tipos de migração: externa e interna; temporária e permanente; sazonal e transumante; espontânea e forçada. Para o caso deste estudo, trata-se da migração sazonal e transumante, uma vez que, na transumância, o deslocamento ocorre temporariamente a partir do local de origem.

Um crescente interesse, tanto de historiadores, como de outras ciências do conhecimento – dentre elas, destaca-se a Sociologia –, foi bem evidenciado no primeiro colóquio sobre a transumância na Serra de Montemuro (Souza et al., 1999). Porém, este não é um tema novo para historiadores e geógrafos. A transumância é um tipo de migração em que as pessoas que a praticam passam parte do ano em uma área e parte em outra. Normalmente, a motivação desse tipo de deslocamento está relacionada a determinantes naturais, como cheias e estiagem prolongada. É também conhecida como migração sazonal (Fagan, 1999).

O povo migrante nômade é considerado uma população dentro dos grupos étnicos angolanos majoritariamente constituído por agropastoris, ou seja, grupos étnicos que vivem essencialmente do seu gado bovino, completado por uma limitada agricultura de subsistência, pesca artesanal e colheita de frutos silvestre (Angola, 2023). Em virtude da escassez do pasto e da seca, são criadas e mantidas em um regime de transumância que implica migrações regulares. Por esses fatos, seus filhos veem-se excluídos do direito à educação, por falta de medidas de políticas educativas para atender às crianças encontradas nessa condição.

O pastoreio é o ramo da agricultura que trata da criação de gados, ou seja, a criação e manutenção de animais como camelos, cabras, vacas, iaques, lhamas e ovelhas. Pode ter característica móvel, em que os rebanhos são conduzidos em busca de pasto e água. Segundo Pinto et al. (2023, p. 66), “a pastorícia é responsável por significados contributos socioeconômicos, ambientais, histórico e cultural, praticada sobretudo nos territórios de maior altitude, que a atividade pastoril tem maior tradição que representa para muitos territórios rurais em mais de 100 países”.

O pastoreio, comum a todo espaço rural, atingiu no mundo mediterrâneo, em parte devido às condições materiais, uma importância acrescida, mantendo-se ao longo de todo o Período Medieval e posteriormente. A prática da transumância, ligada ao nomadismo dos povos norte-africanos, é particularmente ajustada à realidade peninsular (Araújo, 2019) e abrange diferentes tipos de deslocamento adaptados às diversas condicionantes geográficas.

Educação de minorias étnicas

O termo minoria refere-se, na Sociologia, a grupos sociais historicamente excluídos do processo de garantia dos direitos básicos por questões étnicas de origem, de vulnerabilidade social, como idosos ou pessoas com necessidades educativas especiais, questões financeiras e por questões de gênero ou de sexualidade. Minorias são grupos que por algum motivo, geralmente ligado a preconceito de cor, raça, classe social, língua, cultura ou gênero, ficam excluídos da sociedade, marginalizados, que não têm a amplitude dos seus direitos básicos garantidos (Bezerra; Oliveira, 2022). Desta forma, são considerados minorias étnicas os grupos minoritários e vulneráveis que compartilham etnia, cultura, religião, costumes e características de determinado lugar restrito (Santilli, 2008).

Desigualdades de inclusão social

A inclusão social pressupõe o direito a uma escola para todos, na qual a diferença adquira não só o estatuto de cidadania, mas também o estatuto pedagógico e organizacional, pois se entende que a inclusão é um processo que visa a promover a educação para todos, tendo em conta a função social da escola, que se consolida também ao desmitificar as representações negativas que foram construídas sobre determinados grupos, tais como pessoas com deficiência, indígenas, minorias étnicas, pessoas em situação de rua, negros e mulheres. Assim, consideramos que a escola tem a função social voltada à inclusão, à busca pela igualdade de oportunidade, o acesso aos diversos níveis de ensino com a possibilidade de que o aluno se desenvolva sozinho e ocupe os espaços sociais decisórios. Ferreira e Nörnberg (2013) afirmam que a promoção da igualdade de oportunidades de acesso, com a participação de todos e o respeito pela diversidade individual e cultural das crianças e/ou alunos, por meio da inclusão na escola, bem como da inclusão da escola no seu contexto ou local, permitirá uma intervenção integrada no sentido de elevar o nível educativo da população. A Declaração de Salamanca expressa em um dos seus princípios que a educação inclusiva visa a garantir que todas as crianças e alunos tenham respostas educativas adequadas em um ambiente que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades (Unesco, 1994).

Assim, é esperado que os governos, ao elaborarem as suas políticas públicas, conheçam com profundidade os contextos de seus beneficiários. Nesse sentido, as referidas políticas devem ser elaboradas com foco na inclusão e na qualidade da educação, considerando as seguintes dimensões, tal como sugere o Ministério da Educação de Angola (MED): “organização e gestão escolar; impacto do currículo na sociedade; formação e ação pedagógica; além do acesso, direitos, obrigações e garantias; e permanência na sociedade civil” (Angola, 2018b, p. 9).

A educação informal e não formal nas comunidades do sul de Angola

Angola, um país lusófono colonizado por Portugal até 1975, completou 50 anos de independência. No entanto, apesar desse marco histórico, persiste uma sociedade marcada por profundas desigualdades, dividida entre uma sociedade central e comunidades periféricas que permanecem amplamente marginalizadas pela elite.

Nas sociedades periféricas, os membros da comunidade estão unidos por laços naturais, como vínculos de sangue e um passado comum, bem como por relações socioculturais, regionais e ambientais, fundamentadas em interesses compartilhados, seja por motivos racionais ou por convergência de objetivos. É importante destacar que, ao mencionarmos os laços naturais, regionais e socioculturais, nosso foco está no estudo da educação informal e não formal praticada em algumas comunidades das províncias do Cunene, Huíla, Namibe e Cuando Cubango, localizadas na zona agrogeológica árida e semiárida do sul e sudeste de Angola, caracterizada por desertos, savanas e florestas. Essas regiões são, geralmente, sujeitas a secas e inundações frequentes, são escassamente povoadas e muitas comunidades rurais enfrentam marginalização e baixo nível de desenvolvimento socioeconômico.

As comunidades das regiões mencionadas apresentam notável semelhança, particularmente em sua atividade econômica principal, que é a agropastoril e a pecuária, constituindo um importante meio de subsistência. O gado bovino, assim como animais de pequeno porte, desempenha papel fundamental nesse contexto. A produção comercial e tradicional de leite é essencial para as comunidades locais. Do mesmo modo, a transumância é uma prática comum, caracterizada pela migração sazonal do gado em busca de pastagens e recursos hídricos.

Breve caracterização étnica das comunidades do sul de Angola

As províncias do Cuando Cubango, Cunene, Huíla e Namibe apresentam uma diversidade étnica notável, com grupos e subgrupos étnicos distintos.

A Reforma da divisão política-administrativa, instituída pela Lei n. 14/24 (set. 2025) e operacionalizada pelo Decreto n. 268/24 (29 nov. 2024), elevou as províncias de 18 para 21 e desmembrou a antiga Cuando Cubango nas províncias do Cuando e do Cubango, ambas localizadas no sudeste de Angola. Atualmente, a composição municipal é a seguinte: Província do Cuando composta por 9 Municípios: Mavinga, Cuito Cuanavale, Dima, Dirico, Luengue, Luina, Mavinga, Mucusso, Rivungo e Chipundo. Província do Cubango composta por 11 municípios: Caiundo, Calai, Chinguanja, Cuangar, Cuchi, Cutato, Longa, Mavengue, Menongue, Nancova e Savate (Angola, 2024). Etnicamente, a composição da população destas, foi estabelecida no final da era colonial e é caracterizada pela presença de grupos como os Ganguelas, Chókues e Xindogas (Schmitt, 2018). Ademais, outros grupos relevantes incluem os Ovambos e os San. De acordo com um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) sobre escolas itinerantes, a população desta província é uma das menos estudadas em Angola. A atividade migratória transumante é uma característica marcante da sociedade local, influenciada por fatores econômicos e socioculturais (Angola, 2015a).

A província do Cunene, localizada na região sul de Angola, é composta por 6 municípios: Cahama, Cuanhama, Curoca, Cuvelai, Namacunde e Ombadja. Entre as línguas nacionais, destaca-se o Oshikwanyama. A população é formada por povos de origem Bantu, divididos em grupos e subgrupos étnicos que habitam a bacia do rio Cunene. Os Ovimbundos, localizados na região do alto Cunene, praticam a agricultura de sequeiro, dependente das chuvas. Os Ganguelas dedicam-se à agricultura e

à pecuária. Os Nyanekas-Humbi, que ocupam a zona central da bacia do rio Cunene, combinam a agricultura e o pastoreio. Já os Ovangambwe, principais habitantes da bacia inferior do Cunene, juntamente com os Himba e os Zemba, apresentam uma diversidade cultural e econômica. Os Oshiwambo, também conhecidos como Ovambo, habitam a bacia do baixo Cunene e se estendem por vários territórios no norte da Namíbia e no sudeste de Angola (Redinha, 1975, p. 11), praticando atividades como a pesca e o artesanato. Os Hereros, subdivididos em Mucambones e Mútuas, encontram-se na região semiárida do baixo Cunene, no nordeste da Namíbia e sudeste de Angola, e têm como modo de vida essencial a criação de gado bovino, ovelhas e cabras, além de alguns grupos também se dedicarem à agricultura (Pedro; Mussili, 2022). Entre os grupos Hereros, destacam-se os Himbas, pastores seminômades de gado bovino que também criam ovelhas e cabras.

A Província da Huíla, localizada no sul de Angola, é composta por 14 municípios: Caconda, Cacula, Caluquembe, Gambos Chiange, Chibia, Chicomba, Humpata, Jamba, Kuvango, Lubango, Matala, Quilengues e Quipungo. As atividades principais da província são a agricultura e o pastoreio, destacando-se em pequenos grupos pela diversidade da economia, que inclui a pecuária, a criação de ovinos e caprinos, o comércio e a indústria. Além disso, existem comunidades transumantes. Também se encontram os San, os Ovambos de língua Kung, na bacia do rio Cunene, subdivididos em Kwanhamas, Cuamatos e Muvaes, embora esses grupos estejam localizados principalmente na província da Huíla. Os San vivem em territórios específicos, sem residência fixa, e obtêm seu sustento tanto da caça quanto da coleta e criação de gado. Cultivam a terra, parcialmente no contexto de relações de trabalho dependente com os seus vizinhos Bantu (Redinha, 1975).

A Província do Namibe, localizada no sudoeste de Angola, é composta por 5: Bibala, Camulo, Moçâmbides, Namibe e Virei. Etnicamente, a população da província é predominantemente composta por Nyaneka-Humbe, Hereros e Mukubal, com pequenos grupos de bosquímanos ou San. Embora compartilhem traços semelhantes e sejam povos nômades, “o Mukubal se distingue por uma prática cultural específica: a modificação dentária, que consiste na limagem dos dentes incisivos inferiores, considerada um marcador de identidade étnica” (Kanusse, 2022, p. 20).

A língua nacional mais falada é o Olunyaneka. As principais atividades econômicas são a agricultura, a pecuária e a pesca marítima. Nos municípios de Virei, Bibala e Camucuio, existem comunidades transumantes que se dedicam tradicionalmente ao pastoreio, considerando o gado como a maior riqueza e símbolo de poder na sociedade. Além disso, praticam agricultura de subsistência e coleta de frutos silvestres. Diante das características étnicas e da localização geográfica dessas comunidades, é notável que a necessidade de água é o principal fator que influencia o processo transumático periódico nessas províncias (Lúcio; Sabba, 2015).

De acordo com o relatório do Ministério da Educação em parceria com a Unicef (Angola, 2015a), as comunidades transumantes se deslocam com o gado e com toda a família ou em grupos familiares. Os meninos, a partir dos 8 anos, são responsáveis pelas tarefas de pastoreio. No entanto, a maior incidência sobre o gênero masculino não é uma regra universal, pois o gênero feminino também é

afetado pelos deslocamentos, devido à necessidade de apoio doméstico enquanto os pais e os rapazes estão fora.

Esses deslocamentos são imprevisíveis e os grupos seguem em direção às áreas com água e pastos suficientes para atender às necessidades do gado. Os locais de parada não são fixos e variam de acordo com as condições climáticas e a disponibilidade de recursos, permanecendo mais tempo em lugares ou regiões que ofereçam condições favoráveis, mas mudando de local quando os recursos se esgotam. Normalmente, as comunidades vivem em grupos de cerca de 100 pessoas, e cada agrupamento é liderado por um “Soba” (autoridade regional tradicional de Angola) e um “Seculo” (ancião da aldeia).

É importante notar que, nessas comunidades, além dos grupos transumantes, existem grupos como os Mandibas (Cunene), que são sedentários e não praticam a transumância de gado. No entanto, em ambos os casos, as crianças são frequentemente impedidas de estudar devido à prioridade dada ao trabalho doméstico e agrícola.

Situação de escolaridade das comunidades

Os dados do relatório em referência Angola (2015a) apontam que, quase todos os indivíduos que vivem nas comunidades (aldeias) das províncias do Cunene, Cuando Cubango, Huíla e Namibe não possuem escolaridade formal. Essas comunidades são formadas por laços familiares e estão organizadas em torno do Kimbo, que são agrupamentos de casas cercadas por árvores. Em algumas dessas comunidades, existem escolas que funcionam em tempo periódico, graças ao apoio de estudantes em estágio da Ajuda de Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP). Esses estudantes possuem habilidades específicas para trabalhar em zonas rurais e experiência em lidar com povos transumantes. A ADPP desenvolveu um projeto de criação de escolas itinerantes, implementado como alternativa para minimizar os impactos dos movimentos transumantes no processo de ensino e aprendizagem, adaptando-se ao estilo de vida e às línguas dos povos (Unicef, 2012). No entanto, a falta de alojamento adequado, condições sanitárias precárias e a dispersão das comunidades dificultaram a sustentabilidade do projeto.

Conceito de escola itinerante

Segundo Delors (1998), o termo “itinerante” garante a percepção de que a escola itinerante é aquela que se ajusta às condições geográficas das comunidades. A escola itinerante é definida como um espaço de aprendizagem sistêmico, organizado a partir do contexto e das necessidades da comunidade, ou seja, é uma escola organizada “com” e para apoiar a vida das comunidades (Angola, 2015b). Entende-se, portanto, que a escola itinerante é uma instituição educacional concebida para atender às necessidades específicas das comunidades migratórias e/ou transumantes, caracterizando-se pela educação não formal. Essa modalidade de ensino se distingue por estar próxima de seus educandos e se deslocar com eles de um lugar para outro. No entanto, devido às suas especificidades e necessidades únicas, o Ministério da Educação enfrenta desafios para atender a essas comunidades

de forma eficaz, carecendo de planos operacionais metodológicos e estruturas adequadas. Por isso, conta com o apoio de agências e organizações não governamentais, como a ONU, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), ADPP, ativistas sociais e alguns estudiosos, que têm contribuído significativamente para a emancipação social e a reafirmação das comunidades excluída.

No que tange as escolas itinerantes para as comunidades em questão, a ADPP tem desenvolvido um trabalho significativo. Além disso, outras ONGs também têm prestado assistência e se dedicado às comunidades, mas enfrentam dificuldades devido à falta de apoio dos governos locais, representados pelos Gabinetes Provinciais e Repartições Municipais da Educação. Um exemplo disso é a Ação para o Desenvolvimento Rural e Ambiente (ADRA), que em 2006 criou turmas móveis que funcionaram por um curto período e foram interrompidas devido à falta de apoio dos órgãos competentes locais e à ausência de supervisão e monitoramento eficaz do Ministério da Educação. Os educadores enfrentavam desafios significativos, como percorrer longas distâncias para encontrar crianças, jovens e adultos, o que se tornava muitas vezes inviável devido à natureza isolada e dispersa dos deslocamentos transumantes, resultando em uma baixa frequência de alunos.

Os poucos serviços públicos disponíveis, como escolas, postos médicos, esquadras de polícia e abastecimento de água por meio de torneiras comunitárias, estão concentrados nas sedes das comunas. No entanto, os professores designados nesses municípios para atender às comunidades locais não falam as línguas nativas dos povos, o que agudiza significativamente a evasão escolar, pois os alunos têm dificuldade em entender as explicações nas aulas. As turmas existentes nessas comunidades são multisseriadas, com alunos de idades e níveis de escolaridade diferentes. Além disso, algumas aldeias são de difícil acesso, sem estradas, e só podem ser alcançadas a cavalo. Essa situação é agravada pela falta de escolas e infraestrutura adequada, o que dificulta ainda mais o acesso à educação.

Na maioria das vezes, as crianças crescem e atingem a idade adulta em situação de analfabetismo, dedicando-se principalmente ao pastoreio. Quanto mais prolongada a seca, mais distantes os grupos se deslocam. O fator cultural tem sido um obstáculo significativo para a mudança de atitude dos pais em relação à educação formal dos filhos (Yoba, 2018).

No entanto, os dados do relatório do UFOLO – Centro de Estudos para a Boa Governança – e do relatório da ADPP evidenciam que o Ministério da Educação de Angola, em parceria com essas entidades, tem empreendido esforços significativos para criar estratégias de inclusão social das famílias transumantes, no âmbito de vários projetos. Um exemplo disso é o projeto “Professores Ambulantes”, uma iniciativa conjunta entre a Fundação Uwazi e o Centro de Estudos Ufolog, que visa a levar a escola às aldeias angolanas mais remotas. Esse projeto tem como objetivo formar professores em serviço e alunos para desenvolver soluções logísticas e educativas para as crianças das comunidades longínquas e de difícil acesso, que dependem exclusivamente da agricultura de subsistência e pastoril. Além disso, o Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação nas Zonas Rurais de Angola, em parceria com a ADPP e financiado pelo Governo da Coreia do Sul por meio da Koika, é realizado no âmbito do Projeto STEM,

com o objetivo de formar professores em serviço. A outra iniciativa é o Projeto Todos Unidos pela Primeira Infância (TUPPI), que oferece um atendimento alternativo não institucional para a Educação Pré-Escolar, visando a promover o desenvolvimento integral das crianças desde o nascimento até os 6 anos de idade. Essa proposta é baseada em uma estratégia intersectorial que valoriza o protagonismo da família e a participação ativa da comunidade. Concebido pelo Ministério da Educação em 2018, o TUPPI se fundamenta nas experiências bem-sucedidas do programa cubano “Educa teu filho”, um modelo não institucional de educação direcionado à primeira infância (Angola, 2018; ADPP, 2024; Ufolo, 2024).

Embora haja boa vontade dos parceiros em melhorar o quadro da educação, é fundamental que o Ministério da Educação, em colaboração com as entidades não governamentais, assuma a responsabilidade de garantir a gestão e operacionalização eficazes dos projetos, com a devida monitoria e comprometimento, visando a assegurar o acesso e a qualidade da educação para todos.

Implicações do movimento transumante no processo de ensino e aprendizagem nas comunidades

O movimento transumante tem implicações significativas no processo de ensino e aprendizagem, pois ocorre normalmente entre os meses de fevereiro e maio, ou de maio a agosto, ou ainda de outubro a novembro, resultando na saída continuada dos alunos das escolas. Durante o trabalho de pastoreio, os alunos se revezam para levar os animais ao pasto, mas isso geralmente acontece apenas durante a estação chuvosa (Blanes et al., 2022). Em períodos de estiagem, a maioria dos alunos que participa do processo migratório transumante abandona a escola no mesmo ano e retorna apenas no ano seguinte. Embora as escolas e os professores permitam que os alunos retornem após o período migratório, esses estudantes, geralmente, não apresentam bom desempenho escolar quando das avaliações. Observa-se que os alunos mais afetados são os da 2ª e 3ª classe, com a 2ª classe registrando maior número de reprovações e a 3ª classe apresentando maior evasão escolar, enquanto as classes subsequentes (4ª classe em diante) apresentam resultados oscilantes (Angola, 2018b).

Essa situação resulta em: escolas vazias; um professor para um aluno; baixo rendimento escolar; abandono ou evasão escolar; aumento do número de crianças fora do sistema de ensino; elevação do índice de analfabetismo nas comunidades; e falta de interação entre os saberes socioculturais tradicionais e os saberes científicos.

Análise do papel das famílias transumantes para uma educação formal dos seus filhos

Na Sociologia, a família é compreendida como a primeira instituição responsável pelo indivíduo, caracterizada por laços afetivos de parentesco, onde os adultos são encarregados de cuidado das crianças e estabelecer regras e padrões de comportamento que podem sofrer mudanças. Em Angola, vários normativos legais regem a vida social e as políticas públicas. A Constituição da República estabelece que a família é o núcleo fundamental da organização da sociedade, sendo responsável pela “proteção dos direitos da criança, nomeadamente a sua educação integral e harmoniosa, a proteção da

sua saúde, condições de vida e ensino, constituindo absoluta prioridade da família, do Estado e da sociedade” (Angola, 2010, p. 32).

As famílias pertencentes às comunidades migratórias nômades consideram o movimento transumância como uma prática de matriz cultural que lhes foi imposta pelas condições precárias em que vivem. Por isso, o relatório das escolas itinerantes atesta que as famílias dessas comunidades apresentam vários motivos para não manter seus filhos nas escolas. O primeiro motivo é que a escola não representa um benefício prático em curto prazo para a vida da comunidade e a sobrevivência das famílias. Além disso, a ida das crianças, jovens e adultos à escola implica a perda de mão de obra familiar e não traz benefícios diretos às crianças, que não recebem regularmente merenda escolar e carecem de materiais didáticos, como lápis e cadernos, além de infraestrutura inadequada e ausência diária de professores devido à falta de condições de habitabilidade, energia elétrica e água. Diante disso, a ida à escola põe em risco a segurança delas e é vista como uma atividade sem importância, pois não acrescenta valor à vida das crianças, jovens, famílias e comunidades.

O segundo percalço deve-se ao processo migratório, pois durante o deslocamento não há estruturas de apoio e, por isso, os pais levam as crianças menores em idade escolar consigo, já que não têm com quem deixá-las. As crianças mais velhas ajudam nas atividades domésticas, nas lavouras, no pastoreio etc. Nessas regiões, a mão de obra infantil assume um caráter “tradicional”, devido à falta de apoio às famílias de forma contextualizada, como o processo educativo oferecido atualmente.

No entanto, nota-se que algumas famílias gostariam de manter seus filhos na escola, pois consideram que a aprendizagem escolar é útil para as comunidades e percebem sua importância, relacionando-a à manutenção da cultura, socialização e desenvolvimento das comunidades (Unicef, 2012). Dessa forma, a família transmite conhecimentos e experiências da vida social em que estão inseridas, utilizando como método a prática cotidiana presumida na educação informal ou simplesmente a vivência (Silva, 2017).

Considerando as orientações das leis fundamentais sobre os direitos humanos e o caráter normativo da Constituição da República, apoiada pela Lei de Bases do Sistema Educativo angolano, é de grande relevância a inserção e expansão da educação não formal nessas comunidades, com apoio das ONGs, como um processo sociopolítico, cultural e pedagógico que busca valorizar e dar vida ao ser cidadão, no sentido de conquistar os direitos negados durante sua existência, para que possam se afirmar no mundo, levando em consideração aquilo que os torna iguais perante a lei e não o que os difere.

Considerações finais

O acesso à educação é um direito humano fundamental, que deve ser garantido a todos, independentemente de sua origem ou condição de vida. No entanto, as comunidades nômades, como os Khoi-San, enfrentam desafios significativos em termos de exclusão social e educacional, devido à falta de acesso à educação formal e à inadequação das políticas públicas às suas necessidades específicas. Apesar dos esforços do Ministério da Educação e de parceiros em implementar políticas de

educação inclusiva, ainda há muito a ser feito para garantir que essas comunidades tenham acesso a uma educação de qualidade. Nesse contexto, a educação tradicional ou não formal desempenha um papel fundamental na transmissão de conhecimentos e valores culturais dessas comunidades, e deve ser reconhecida e valorizada como uma forma legítima de educação. É fundamental que os governos e organizações trabalhem juntos para desenvolver políticas e programas que respeitem e promovam a diversidade cultural e educacional dessas comunidades, garantindo, assim, o direito à educação e à inclusão social para todos.

Portanto, considerando a complexidade do presente estudo, podemos afirmar que a educação é uma faceta do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre outras invenções culturais, em sua sociedade. As formas de educação produzidas e praticadas visam a reproduzir, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que permeia as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia, que qualquer povo precisa para reinventar, diariamente, a vida do grupo e a de cada um de seus membros, por meio de trocas incessantes com a natureza e entre os seres humanos. Essas ocorrem dentro do mundo social onde a própria educação habita e que ajuda a explicar – às vezes a ocultar, às vezes a inculcar –, de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem.

Fontes

ADPP. Projecto de Melhoria da Qualidade da Educação nas Zonas Rurais de Angola. *Governo do Uíge*, 30 abr. 2024. Disponível em: <https://abrir.link/FPLAb>. Acesso em: 23 jan. 2026.

ANGOLA. *Constituição da República de Angola*. Luanda: Diário da República, 05 fev. 2010.

ANGOLA. *Resultados do Inquérito Nacional sobre a Adequação Curricular em Angola 2018-2025 realizado pelo Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação INIDE*. Luanda: Ministério da Educação, 2018a.

ANGOLA. *Capacitar o Professor é Garantir uma Educação de Qualidade para todos*. Encontro Nacional da Educação. Acta das Preleções em Grupos Temáticos. Luanda: Moderna, 2018b.

ANGOLA. Ministério da Educação. *Lei n. 4*. Aprova a Lei da Nacionalização do Ensino. Luanda: Diário da República, 1975.

ANGOLA. *Decreto Presidencial n. 268/24*. Regulamenta/operacionaliza a implementação da Lei n. 14/24. Luanda: Diário da República, 2024.

ANGOLA. *Lei n. 32*. Altera a Lei n. 17 de 7 de outubro de 2016. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Diário da República, 2020.

ANGOLA. *Instituto de Desenvolvimento Local*. Luanda, 2023. Disponível em: <https://fasangola.com>. Acesso em: 14 jan. 2026.

ANGOLA. *Relatório da pesquisa para as escolas itinerantes*. Luanda: Aldeia Global Consultoria e Formação, 2015a.

ANGOLA. *Estratégia de endividamento de médio prazo (2019-2021)*. Luanda: Ministério das Finanças, 2015b.

OIM. Quem somos. *Organização Internacional para a Migração Brasil*. 2018. Disponível em: <https://abrir.link/flhXN>. Acesso em: 11 fev. 2026.

UFOLO. Encontro sobre a mobilidade de professores e alunos. *Centro de Estudos para a Boa Governança*. 27 maio 2024. Disponível em: <https://abrir.link/NiuFI>. Acesso em: 23 jan. 2026.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: United Nations High Commissioner for Human Rights; Organization of American States, 1948.

UNESCO. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável. 4. *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura*. 2019. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 09 jan. 2026.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca; Paris: Unesco, 1994.

UNICEF. *Relatório sobre trabalho pelo direito de acesso alargado e equitativo de todas as crianças a uma Educação de qualidade. Fundo das Nações Unidas para a Infância*. 2012. Disponível em: <https://encurtador.com.br/kODV>. Acesso em: 09 jan. 2026.

Referências

ALMEIDA, Maria Salete Bortholazzi. Educação não formal, informal e formal do conhecimento científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem: os desafios da escola pública paranaense do professor-produções didático-pedagógicas. In: PARANÁ. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE 2014: produções didático-pedagógicas*. Londrina: Secretaria da Educação, 2014, p. 1-18.

ALMEIDA, Maurício de. *Geografia Global: geral e do Brasil*. São Paulo: Escala Educacional, 2010.

ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa. *Cultura tradicional Bantu*. Portugal: Paulinas, 2006.

ARAÚJO, Julieta. Relações de fronteira na Idade Média: a transumância. *História: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, v. 15, n. 1, p. 229-240, 2019.

ASSUMPÇÃO, Jorge Euzébio. África: uma história a ser reescrita. In: MACEDO, José Rivair (Org.). *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008, p. 29-43.

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, v. 41, n. esp., p. 1.153-1.171, 2015.

BEZERRA, Carlos Ramon Medeiros; OLIVEIRA, Bruno Moraes Gomes de. *A participação das minorias no processo eleitoral: evolução das leis eleitorais e história no Brasil*. 19f. Graduação em Direito pela Universidade Potiguar. Mossoró, 2022.

BLANES, Ruy Llera et al. *Seca em Angola*. Ponto da Situação 2020-2021. Causas, Respostas e Soluções. Relatório de Pesquisa 2022. Gotemburgo; Lubango: School of Global Studies & ISCED-Huila, 2022.

BORBA, Francisco (Org.). *Dicionário Unesp de Português Contemporâneo*. São Paulo: UNESP, 2004.

BRAGA, Glauco Pereira de Oliveira e. Os conceitos de família na política educacional de acesso à educação superior. *Serviço Social & Realidade*, v. 32, n. 43, p. 138-158, 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação, direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 245-262, 2002.

DEGRANDE, Deize Heloísa Silva; TORRES, Júlio César Torres. Atuação profissional dos professores do campo: educação formal, informal e não formal. *Educação em Foco*, v. 27, n. 1, p. e27070, 2023.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo; Brasília: Cortez; Unesco, 1998.

FAGAN, Brian. *Inundações, fomes e imperadores: El Niño e o destino das civilizações*. New York: Basic Books, 1999.

FERREIRA, Gilberto da Silva; NÖRNBERG, Marta. Sentidos e significados da educação inclusiva: o que revelam os profissionais do Centro de Capacitação em Educação Inclusiva e Acessibilidade (CEIA/Canoas). *Revista Diálogo Educacional*, v. 13, n. 39, p. 651-672, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal: um novo campo de atuação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 6, n. 21, p. 511-526, 1998.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GOHN, Maria da Glória. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. v. 1. São Paulo: Cortez, 2010.

GUIARRARA, Paloma. Migração no Brasil. *Brasil Escola*. 2023. Disponível em: <https://encurtador.com.br/Pbpl>. Acesso em: 23 jan. 2026.

KANUSSE, Elias Flores. *Ensino de Língua Portuguesa no Namibe (Angola): a educação sobre a perspectiva da inter-relação entre língua e sociedade*. 118f. Mestrado em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar em Revista*, v. 17, n. 17, p. 153-173, 2001.

LÚCIO, Alfredo Capitango de; SABBA, Cláudia Georgia. As actividades culturais e a sala de aula no grupo étnico Herero/Helelo do sul de Angola (subgrupo Mucubal e Muhimba). *Revista Latino-americana de Etnomatemática*, v. 8, n. 2, p. 271-298, 2015.

MAIUNGA, Helder Rodrigues. *Proposta para a implementação de uma educação intercultural em Angola: desafios e possibilidades à inclusão da tribo Khoi-San no sistema educativo*. 287f. Doutorado em Educação pela Universidade da Beira Interior. Covilhã, 2021.

NASCIMENTO, Filipp Augusto dos Santos. A participação política das minorias. *Revista Opinião Jurídica*, v. 4, n. 8, p. 57-86, 2006.

NGABA, André Vela. Políticas educativas em Angola (1975-2005). Entre o global e o local. In: BAPTISTA, Afonso José; AZEVEDO, Joaquim (Orgs.). *O sistema educativo mundial: Mbanza-Kongo*. Angola: SEDIECA, 2012, p. 267-284.

PAXE, Isaac Pedro Vieira. *Políticas educacionais em Angola: desafios do direito à educação*. 217f. Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

PEDRO, Leonardo Tuyenikumwe; MUSSILI, Paulino Luís. Os khoisan de Angola perante os desafios do panorama actual: a integração sócio-político e económico dos povos kwedi e !kung (khoisan) do Cunene. *Njinga e Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*, v. 2, n. esp., p. 623-643, 2022.

PINTO, Rui Leonardo Assis et al. A pastorícia no desenvolvimento dos territórios de montanha em Portugal: uma análise multidimensional aos desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Estudos Regionais*, n. 63, p. 65-74, 2023.

PRIESTLAND, David. *Uma nova história do poder: comerciante, guerreiro, sábio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

REDINHA, José. *Etnias e culturas de Angola*. Instituto de Investigação Científica de Angola. Luanda: Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 1975.

REGO, Amancio Maurício Xavier. Educação: conceitos, modalidades e finalidades. *Scientia Cum Industria*, v. 6, n. 1, p. 38-47, 2018.

SANTILLI, Juliana. As minorias étnicas e nacionais e os sistemas regionais (europeu e interamericano) de proteção dos direitos humanos. *Revista Internacional de Direito e Cidadania*, n. 1, p. 137-151, 2008.

SCHMITT, Aurélio. Município de Angola: Censo 2014 e Estimativa de 2018. *Conexão Emancipacionista*. 03 fev. 2005. Disponível em: <https://encurtador.com.br/MDTJ>. Acesso em: 20 jan. 2026.

SILVA, Eugénio Alves. Educação, gestão escolar e projecto educativo. In: Fórum Provincial da Educação da Huila. *Anais...* Huila: ECO7 Investimentos, Lda., 2017, p. 30-157.

SOUSA, Joaquim Soares de et al. Montemuro – a última rota da Transumância. *Millenium*, v. 4, n. 16, p. 19-32, 1999.

Yوبا, Carlos Pedro Cláver. Participação da família e da escola na educação dos jovens. *Revista Construção Psicopedagógica*, v. 26, n. 27, p. 13-20, 2018.