UNIVERSIDADE
BEIRA INTERIOR

Proposta para implementação de uma educação intercultural em Angola: Desafios e possibilidades à inclusão da tribo Khoisan no sistema educativo

Hélder Rodrigues Maiunga

Tese para obtenção do Grau de Doutor em
Educação
(3º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria Luísa Branco

Covilhã, dezembro de 2021

Provas realizadas a 14 de dezembro de pelas 14h30

O Júri das referidas provas constituído pelo Presidente: Doutor Mário Lino Barata Raposo, Reitor da Universidade da Beira Interior. Vogais: Doutora Maria Luísa Frazão Rodrigues Branco, professora associada da Universidade da Beira Interior; Doutor Juana José Leiva Olivencia, professor titular da Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Málaga, Espanha; Doutor Luís Miguel dos Santos Sebastião, professor auxiliar da Universidade da Évora; Doutora Sandra Carina Machado Guimarães, professora auxiliar da Universidade da Beira Interior; Doutor Isaac Pedro Vieira Paxe, professor auxiliar do Instituto Superior de Ciências da Educação ISCED-Luanda.

Dedicatória

Aos meus pais, Rodrigues Madia Maiunga (*in memoriam*) e Elisa Simão Ilda.

À minoria étnica San, pela luta em busca de dignidade, reconhecimento e bem-estar socioeducativo, cultural e económico, numa terra Mãe que lhe nega o direito à cidadania.

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Luísa Branco, minha orientadora, por quem desenvolvi uma profunda admiração intelectual e pessoal, fruto da cientificidade, paciência e incentivo, que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

À direção do Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED-Huíla), por me ter garantido a oportunidade de frequentar este Doutoramento em Educação, de que hoje vislumbro a conclusão.

À minha família, pelas manifestações de carinho e pelo incentivo.

Ao Sr. Benedito Quessongo (em representação da ONG - OCADEC), por todo o apoio institucional e pessoal, por todas as palavras de incentivo e, por ter assegurado o contato com a comunidade San da Hupa. Agradeço igualmente, a ajuda com a transportação, porque foi possível atingir algumas áreas habitadas pelos San onde o terreno é quase inacessível, pois, sem a qual seria difícil por meios próprios.

Aos meus colegas do curso, Ana Carolina, pelo apoio e partilhas de ideais e de documentos que muito ajudaram na materialização da investigação; ao Eliseu Chipaco, Vladi Pereira, Américo Rocha, Pascoal Lourenço, Keneth Pires e Zacarias Panga Pedro pelo companheirismo e momentos académicos partilhados.

A todos aqueles que de alguma forma estiveram e estão próximos de mim, fazendo esta vida valer cada vez mais a pena.

A todos vocês remeto os meus profundos agradecimentos

Muito obrigado

Resumo

Angola é uma nação multicultural constituída por inúmeros grupos que possuem especificidades culturais e linguísticas próprias, entre os quais está a minoria étnica San. Uma minoria que clama por direitos, pois é objeto de discriminação e exclusão em várias esferas, com destaque no setor educativo. Fruto desta discriminação continuada, estes incorporam uma imagem de inferioridade, tornando-se a sua auto-depreciação um dos instrumentos mais poderosos da sua própria opressão e auto-exclusão.

A literatura aponta, como razões da exclusão escolar das crianças San, a falta de medidas educativas interculturais, as escolas não possuírem um ambiente curricular intercultural e os professores desprovidos de qualquer formação na área. Isto é, a realidade escolar multicultural angolana com presença de minoria étnica, carece de medidas de educação intercultural capazes de promover a coexistência na diferença e a inclusão escolar de todos sem estereótipo, pois, a construção de um 'nós diverso' exige uma educação intercultural que facilite o processo de ver o 'outro' dentro de nós; perceber o 'outro' essencialmente diferente, mas, ao mesmo tempo, parte de 'nós'.

Tendo em conta a situação descrita, a presente investigação tem como principal objetivo identificar os desafios e possibilidades à inclusão das crianças San no ensino primário, na perspectiva de uma educação intercultural. O estudo efetuado seguiu uma metodologia qualitativa, recorrendo à entrevista semiestruturada para recolha dos dados. Foram entrevistados vinte participantes divididos em três grupos: cindo professores, dez membros da comunidade San e cinco especialistas sociais, considerados fundamentais e familiarizados com a problemática do estudo.
Após a análise dos resultados da investigação, conclui-se que, para a efetivação do direito à educação das crianças San, exige-se a implementação de medidas de educação intercultural como: a formação intercultural do professor, a formação a orientada à mediação intercultural; Pedagogia Intercultura para a intervenção e transformação das condições relacionais e de ensino, capacidade do professor para a diferenciação pedagógica em contexto multicultural com presença de crianças San, o professor e os desafios da inclusão em territórios educativos multiculturais com presença da minoria étnica San e a educação primária intercultural (Educação Bilingue).

Palavras-chave: Inclusão; Educação Intercultural; Multiculturalidade; Interculturalidade; San.

Abstract

Angola is a multicultural nation made up of numerous groups that have their own cultural and linguistic specificities, among which is the San ethnic minority. A minority that cries out for rights, as it is the object of discrimination and exclusion in various spheres, especially in the education sector. As a result of this continued discrimination, they incorporate an image of inferiority, making their self-depreciation one of the most powerful instruments of their own oppression and self-exclusion.

The literature points out, as reasons for the school exclusion of San children, the lack of intercultural educational measures, schools do not have an intercultural curriculum environment and teachers lack any training in the area. In other words, the Angolan multicultural school reality with the presence of an ethnic minority, lacks intercultural education measures capable of promoting coexistence in difference and the school inclusion of all without stereotype, since the construction of a 'diverse us' requires intercultural education that facilitates the process of seeing the 'other' within us; perceive the 'other' essentially different, but at the same time part of 'us'.

Bearing in mind the situation described, the present research has as main objective to identify the challenges and possibilities for the inclusion of San children in primary education, in the perspective of an intercultural education. The study carried out followed a qualitative methodology, using the semi-structured interview to collect the data. Twenty participants were interviewed, divided into three groups: five teachers, ten members of the San community and five social experts, considered fundamental and familiar with the study's problems.

After analyzing the results of the investigation, it is concluded that, for the realization of the right to education for San children, it is necessary to implement intercultural education measures such as: intercultural teacher training, training aimed at intercultural mediation; Intercultural pedagogy for the intervention and transformation of relational and teaching conditions, the teacher's ability for pedagogical differentiation in a multicultural context with the presence of San children, the teacher and the challenges of inclusion in multicultural educational territories with the presence of the San ethnic minority and education intercultural primary education (Bilingual Education).

Keywords: Inclusion; Intercultural Education; Multiculturalism;

Interculturality; San.

Índice

Dedicatória iii

Agradecimentos v

Resumo vii

Abstract ix

Lista de Figuras xvi

Lista de Tabelas xviii

Lista de Quadros xix

Lista de Acrónimos xxi

Introdução 1

Capítulo 1 - A Educação como Direito Humano 4

1.1. O direito à educação à luz dos direitos humanos 4

1.1.1. Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960) 5

1.1.2. Declaração Mundial sobre o Educação para todos (Jomtien 1990) 6

1.2. A Política educativa angolana e o direito à educação 11

1.3. A legislação angolana e as minorias étnicas 18

1.3.1. A Constituição da República de Angola (CRA) 18

1.3.2. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) 18

1.3.3. A igualdade de oportunidades no sistema educativo e a promoção da equidade no Ensino primário para a inclusão escolar das minorias étnicas. 20

Capítulo 2 - O contextos multiétnico angolano: Desafios interculturais ao currículo para a inclusão escolar da minoria étnica San 24

2.1. A multiculturalidade no território angolano 24

2.1.1. A multietnicidade angolana e a coexistência intercultural 26

2.2. Educação intercultural: conceito, objetivo e fundamentos 28

2.2.1. A educação intercultural em Angola: Realidade sobre inclusão escolar das crianças San no ensino primário 33

2.3. O currículo nacional angolano e as perspectivas para a inclusão escolar das crianças San no ensino Primário 35

2.3.1. A inclusão escolar das crianças San no ensino primário e os desafios na ressignificação do currículo nacional 42
2.4. A territorialização das políticas educativas: uma probabilidade de justiça curricular para a inclusão escolar das crianças San no ensino primário 46

Capítulo 3 - Medidas favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário angolano 52
3.1. A Formação do Professor Interculturalmente orientado 53
3.1.1. Formação do professor orientada à mediação Intercultural 62
3. 2. A Pedagogia Intercultural: intervenção e transformação das condições relacionais e de ensino 67
3.2.1. O professor e a diferenciação pedagógica em contexto escolar multicultural com presença de crianças San 71

3.2.2. O professor e os desafios da inclusão em território educativo multicultural com presença da minoria étnica San. 79
3.3. Educação Primária Intercultural (Educação Bilingue) 86

Capítulo 4 – Estudo Empírico 91
4.1. Objetivos e questões de investigação. 91
4.2. Metodologia 91
4.3.1. *Design* do estudo 93
4.3.2.1. Contexto de realização do estudo 93
4.3.2.2. Caracterização dos participantes do estudo 93
4.3.2.3. Técnicas e instrumentos usados para recolha de dados 95
4.3.2.3.1. Entrevista semiestruturada 96
4.3.2.3.2. Procedimentos da entrevista 96
4.3.3. Análise e tratamento dos dados 98
4.3.4. Observação dos critérios da qualidade científica do estudo 100
Capítulo 5 - Resultados 102
5.1. Resultados da análise das entrevistas aplicadas aos professores 102
5.2. Resultados da análise das entrevistas aos membros da comunidade San 111
5.3. Resultados da análise das entrevistas aos especialistas 116
Capítulo 6 - Discussão e conclusões 130
6.1. Resposta às Questões de Investigação e Discussão 130
5.2. Conclusões 139
5.3. Limitações do estudo 139

5.4. Implicações para estudos futuros 140
Referencias 141
Anexos 153
Anexo 1 - Grelha da entrevista dirigida aos professores 154
Anexo 2 - Grelha da entrevista dirigido aos membros da comunidade San 156
Anexo 3 - Grelha da entrevista dirigido aos especialistas (na área da Antropologia, História e Educação) 158
Anexo 4 - Transcrição das entrevistas 160
Anexo 5 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores 257
Anexo 6 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos membros da comunidade San 266
Anexo 7- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos especialistas 272

Lista de Figuras

Figura 1 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas 74
Figura 2 - A diferenciação pedagógica como um "guarda-chuva" das iniciativas 78

Lista de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo – professores 94
Tabela 2 - Caracterização dos participantes do estudo – membro da comunidade San. 95
Tabela 3 - Caracterização dos participantes do estudo – Especialistas em História, Antropologia e Educação 96

Lista de Quadros

Quadro 1 - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos Professores 103

Quadro 2 - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos membros da comunidade San 112

Quadro 3 - Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos Especialistas 117

Lista de Acrónimos

CRA	Constituição da República de Angola
LBSE	Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino
PCE	Projeto Curricular de Escola
PEE	Projeto Educativo de escola
PPP	Projeto Político Pedagógico
TEIP	Território Educativo de Intervenção Prioritária

Introdução

> O acesso à educação e os resultados da aprendizagem não devem ser afetados por circunstâncias fora do controle das pessoas, como local de nascimento, etnia, religião, língua, riqueza ou deficiência (Chiem & Huebler, 2018, p. 11)

Angola é um país com diversidade étnico-cultural, onde nem sempre há tratamento igual para os grupos que constituem o mosaico sociocultural e linguístico. Sabe-se que a minoria étnica San é, amiúde, vítima do fenómeno de exclusão social e educativa por razões etnolinguística e anatômica. Opondo-nos a esta situação, consideramos que a multiculturalidade nacional deve ou deveria traduzir-se numa convivência promotora da igualdade na diversidade, respeitando assim o princípio da democracia cultural, necessária para a promoção da inclusão social e educativa.

A educação é sobretudo um processo de libertação, que busca a coexistência responsável entre os grupos e a percepção do que, na ordem histórica, temos em comum (Amado, 2014). É um problema psicossocial, uma vez que o processo educativo resulta de relações interpessoais, estabelecidas entre os diversos protagonistas envolvidos no processo. Na educação, tem vindo a ser defendido um conjunto muito diversificado de políticas de intervenção e de aplicação de medidas no sentido de empoderar quer os professores, quer os alunos, de modo a que possam vencer dificuldades quotidianas inerentes ao processo complexo, de ensino-aprendizagem em situações multiculturais, por meio de programas de educação intercultural (Zau, 2012). Assim, a promoção de práticas de educação intercultural e o sucesso educativo dos alunos pertencentes às minorias étnicas estarão comprometidas se, nos níveis de decisão e planificação do sistema educativo, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas tendo em vista facilitar a inclusão dos mesmos no sistema de educação e ensino, através de leis e práticas claras de educação para a igualdade (Cardoso, 2005). Nesta perspectiva, no contexto angolano, a fraca implementação de medidas educativas interculturais continua a ser o catalizador dos níveis de discriminação e exclusão escolar que a minoria tem vindo a sofrer no sistema de educação e ensino ao longo da História.

A política educativa angolana de 1975 até ao ano 2020 relativa à implementação da LBSE vigente é marcada pela criação de concepções educativas, aprovações e aplicações de legislação diversa respeitante à educação. Todavia, e apesar dos vários pacotes legislativos aprovados, a política educativa em processo, tem pecado no atinente à

elaboração de medidas educativas interculturais, capazes de responder à realidade multicultural e multilíngue do território nacional, pois, a realidade multiétnica nacional, demonstra que o proclamado direito à educação plasmado na CRA (Constituição da República de Angola) e na LBSE (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino), continua aquém da realidade educativa de muitas crianças angolanas, com realce para a minoria étnica San, discriminada, estigmatizada e privada do direito à inclusão e, por consequência, ao sucesso escolar. Isto é, existem várias limitações e obstáculos que concorrem para a exclusão e insucesso escolar dos San no ensino primário angolano, resumidos num currículo escolar etnocêntrico, em termos de metodologias, ferramentas e estratégias, o que resulta num processo de ensino-aprendizagem monocultural, de que são reféns a escola e os professores.

O aprimorar do acima exposto, requer, medidas educativas integradoras e exequíveis, que promovam a compreensão e a tolerância entre os grupos étnicos existentes, através de leis e de princípios educativos direcionados para a inclusão em contexto multiétnico. Neste prisma, o presente estudo vê na elaboração e implementação de medidas de educação intercultural; a via favorável para que as diferentes heranças culturais e étnicas tenham no currículo escolar a base da educação orientada para a interculturalidade e gestão da diversidade cultural sem estereótipo e exclusão. Ou seja, uma educação que invista no respeito mútuo dos grupos que compõem o mosaico etnolinguístico nacional, baseada na tolerância e na igualdade de oportunidade, tal como previsto por Ferreira (2003), já que, quando a educação intercultural é implementada, a totalidade do ambiente na escola é modificado, incluindo as atitudes dos professores e as suas expectativas, muda-se, portanto, a cultura da escola, as normas e os valores institucionais, a política da escola, o currículo, os métodos e os matérias de ensino, assim como a avaliação dos alunos e do processo de ensino. Assim também entende Marques (1997), o qual considera que, se quisermos evitar a discriminação social e cultural e, a violência tribal, teremos de acentuar a vertente intercultural do currículo.

Neste sentido, pretende-se com esta investigação, propor um conjunto de medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Para a concretização deste desiderato, partimos da seguinte questão de investigação: Quais são os desafios e possibilidades à inclusão das crianças San no ensino primário na perspectiva da educação intercultural? A resposta a esta questão envolveu o recurso a métodos e técnicas. Optou-se, assim, por um estudo qualitativo, com recurso à técnica da entrevista semiestruturada.

No que respeita à sua organização, a presente investigação está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, versa-se a educação como direito humano, faz-se uma fundamentação teórica sobre a problemática do direito à educação, é abordado o direito à educação à luz dos direitos de toda a pessoa coletiva sem discriminação e exclusão dos diferentes. Faz-se igualmente, apreciação do direito à educação plasmado na CRA e LBSE, no sentido de observar como são atendidas as necessidades educativas interculturais em contexto escolar multicultural com minoria étnica San.

No segundo capítulo, é abordado o contexto multiétnico angolano, são elencados os desafios interculturais ao currículo para a inclusão das crianças da minoria étnica San, faz-se a síntese do mapa etnográfico angolano, conferindo particular atenção a esta minoria. Segue-se uma análise sobre os desafios curriculares do sistema de educação e ensino angolano, em resposta às necessidades educativas multiculturais do território nacional. No âmbito desta análise, defende-se o direito à autonomia e flexibilização curricular das escolas, pois, uma legislação, por mais constitucional que seja, precisa de ser sucessivamente relativizada e questionada quando coloca em causa a efetivação da inclusão de uma minoria que sofre sistematicamente com a exclusão escolar.

No terceiro capítulo, exploram-se as medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão e ao sucesso escolar das crianças San no ensino primário angolano. No quarto capítulo, estudo empírico, são apresentados os procedimentos metodológicos da investigação, objetivos, questões de pesquisa e as respectivas justificações pela escolha dos diferentes métodos, técnicas utilizadas no processo da recolha de dados. Segue-se, a caracterização dos sujeitos participantes no estudo, análise e tratamentos dos dados, a observação dos critérios da qualidade cientifica e a apresentação dos resultados da pesquisa. No quinto e último capítulo, são apresentadas as respostas às questões de investigação, as conclusões, limitações e as implicações para estudos futuros. Por fim, apresentamos as Referências e os Anexos.

Capítulo 1 - A Educação como Direito Humano

1.1. O direito à educação à luz dos direitos humanos

> O direito à educação é um direito de "toda a pessoa", sem discriminação alguma e sem limites de tempo ou espaços exclusivos para o seu exercício. É direito da criança e do adulto, da mulher e do homem, seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito (...) dos pobres e dos ricos, dos emigrantes, dos refugiados, dos presos etc. É direito das populações indígenas e de todas as minorias (Monteiro, 2003, p. 769)

Desde 1948 que as nações do mundo inteiro afirmaram, na Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), que "toda pessoa tem o direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persiste a realidade sobre a dificuldade de acesso ao ensino primário de muitos povos em todo o mundo e em Angola em particular. Depois do direito à vida, a educação é um dos direitos mais importantes, ou seja, a educação não é só um direito, é também um facilitador de direitos, através da qual se podem resolver as questões das desigualdades e exclusão social, como é o caso da minoria étnica San de Angola.

Para Monteiro (2003), a educação apresenta-se como um interesse não apenas do sujeito individualmente considerado, mas como um direito coletivo, próprio da sociedade. É um direito que obriga um esforço dos pais, dos Estados, da Comunidade Internacional e dos próprios educandos. Os pais são naturalmente os primeiros responsáveis pelo direito à educação dos filhos, mas o Estado é o principal responsável pela salvaguarda do direito à educação, por duas grandes razões: por um lado, porque as famílias, sobretudo as mais pobres, não têm recursos necessários para criar todas as possibilidades de satisfação do direito à educação; e, por outro, porque o Estado é o órgão do bem comum assente nas normas fundamentais de cada comunidade nacional e da Comunidade Internacional, as mais importantes das quais são as que reconhecem os direitos do ser humano.

Há, a nível internacional vários documentos que, na sequência da DUDH, se referem à educação como um direito universal; os mesmos são claros em destacar a educação como um direito fundamental para todos independentemente das diferenças sociais,

económicas, políticas, culturais e religiosas de cada povo. Estes convergem no referente ao direito à educação para todos. Abordaremos aqui a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960); a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien 1990); a Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135 do 18 de dezembro de 1992) e Educação para Todos: o compromisso de Dakar (2000), por serem estes que referenciam de forma mais explícita a inclusão e o direito à educação das crianças e das minorias étnicas San.

1.1.1. Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (1960)

Adotada a 14 de dezembro de 1960 pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris, a convenção resume-se no princípio de não discriminação, proclama o direito de toda a pessoa à educação e considera a discriminação no campo da educação e ensino uma violação dos direitos. Lembrando que a Declaração universal dos direitos do homem afirma o princípio de não discriminação e proclama o direito de toda a pessoa à educação.

Segundo a UNESCO (2003), a presente Convenção, refirma no seu artigo 1º que o termo discriminação abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição económica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de educação e ensino, nomeadamente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior a educação de qualquer pessoa ou grupo; c) instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; d) impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem.

A presente convenção a fim de eliminar e prevenir qualquer discriminação no campo da educação solicita os Estados a: a) revogar quaisquer disposições legislativas e administrativas e fazer cessar quaisquer práticas administrativas que envolvam discriminação; b) tomar as medidas necessárias, inclusive legislativas, para que não haja discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino. Já no artigo 5.º na alínea c), preconiza que: c) deve ser reconhecido aos membros das minorias nacionais o direito de exercer atividades educativas que lhes sejam próprias, inclusive a direção das escolas e segundo a política de cada Estado em matéria de educação, o uso ou o ensino

da sua própria língua desde que, entretanto: 1.º esse direito não seja exercido de uma maneira que impeça os membros das minorias de compreender cultura e a língua da coletividade e de tomar parte nas suas atividades ou que comprometa a soberania nacional; 2.º o nível de ensino nessas escolas, não seja inferior ao nível geral prescrito ou aprovado pelas autoridades competentes; 3.º a frequência a essas escolas seja facultativa (UNESCO, 2003).

As intenções da convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino são reforçadas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que analisaremos de seguida, através de diretrizes que buscam a superação dos obstáculos que impedem a participação ativa de todos no processo educativo e a eliminação na educação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza.

1.1.2. Declaração Mundial sobre o Educação para todos (Jomtien 1990)

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, decorrida em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, reafirma a educação como um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades no mundo inteiro, podendo contribuir para a conquista de um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação (UNESCO, 1998)

A Declaração estabelece, ainda, o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, tal como referido no artigo 1º da mesma:

> 1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer as suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo, (...);
>
> 2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver

a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando o respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacional em um mundo interdependente;

3. Outro objetivo, também fundamental, do desenvolvimento da educação, é o enriquecimento dos valores culturais e morais comuns. É nesses valores que os indivíduos e a sociedade encontram sua identidade e a sua dignidade;

4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (p. 2).

O compromisso de uma educação para todos assumido pelos Estados em Jomtien, contempla a luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos que exigem mais do que a ratificação do compromisso pela educação básica; é necessário um enfoque abrangente, capaz de ir além dos níveis atuais de recursos das estruturas institucionais, dos currículos e dos sistemas convencionais de ensino, para construir sobre a base do que há de melhor nas práticas correntes. Há hoje novas possibilidades que resultam da convergência do crescimento da informação e de uma capacidade de comunicação sem precedentes. Devemos trabalhar estas possibilidades com criatividade e com a determinação de aumentar a sua eficácia, através de ações que compreendem: universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e raios de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; e fortalecer as alianças entre os parceiros educativos (UNESCO, 1998).

Na mesma Declaração, no seu Artigo 5º, é afirmada a necessidade de ampliar os meios e o raio de ação da educação básica, reiterando-se que a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem das crianças exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance dessa educação de base, considerando que:

1. A aprendizagem começa com o nascimento. Isto implica cuidados básicos e educação inicial na infância, proporcionados seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for mais apropriado;

> 2. O principal sistema de promoção da educação básica fora da esfera familiar é a escola fundamental. A escola fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade. Programas complementares alternativos podem ajudar a satisfazer as necessidades de aprendizagem das crianças cujo acesso à escolaridade formal é limitada ou inexistente, desde que observem os mesmos padrões de aprendizagem adotados na escola e disponham de apoio adequado (UNESCO, 1998, p. 4).

Em suma, a Declaração de Jomtien reforça a necessidade da universalização da educação, melhoria da qualidade e a tomada de medidas efetivas para a redução das desigualdades. Ideia reiteradas na Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, que surge para assegurar a aplicação ainda mais efetiva dos instrumentos internacionais de direitos humanos no que diz respeito aos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas, e que passamos a apresentar.

1.1.3. Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas (adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135 do 18 de dezembro de 1992)

A presente Declaração é um texto composto por nove (9) artigos, que pedem a proteção das minorias, ou seja, a promoção e defesa dos direitos das pessoas pertencentes a minorias étnicas, religiosas e linguísticas. Reconhece a necessidade de os Estados garantirem a estabilidade social das minorias, com a intenção de assegurar uma boa convivência entre os grupos socioculturais. Entre os vários artigos que a compõem, destacaremos alguns, que consideramos serem essenciais, contribuindo para sustentar o nosso estudo. Sendo assim, no artigo 1º encontramos expressado que:

> 1. Os Estados deverão proteger a existência e a identidade nacional ou étnica, cultural, religiosa e linguística das minorias no âmbito dos seus respetivos territórios e deverão fomentar a criação das condições necessárias à promoção dessa identidade;

2. Os Estados deverão adotar medidas adequadas, legislativas ou de outro tipo, para atingir estes objetivos[1].

Nos Artigos 4º e 5º, afirma-se a necessidade da preservação da língua e o direito à educação. Assim, conforme o artigo 4º:

1. Os Estados deverão adotar as medidas adequadas para que, sempre que possível, as pessoas pertencentes a minorias tenham a possibilidade de aprender a sua língua materna ou receber instrução na sua língua materna;

2. Os Estados deverão, sempre que necessário, adotar medidas no domínio da educação, a fim de estimular o conhecimento da história, das tradições, da língua e da cultura das minorias existentes no seu território. Às pessoas pertencentes a minorias deverão ser dadas oportunidades adequadas para adquirir conhecimentos relativos à sociedade em seu conjunto[2].

No artigo 5º, é refirmada a necessidade de os programas e planos políticos do Estado, darem uma certa atenção à esta franja da sociedade, para que se evite a exclusão dos mesmos, através de exequíveis programas e políticas:

1. As políticas e programas nacionais deverão ser planeados e executados tendo devidamente em conta os interesses legítimos das pessoas pertencentes a minorias;

2. Os programas de cooperação e assistência entre Estados devem ser planeados e executados tendo devidamente em conta os interesses legítimos das pessoas pertencentes a minorias[3].

Com o objetivo da promoção e proteção dos direitos das pessoas pertencentes a minorias étnicas, religiosas e linguísticas, os princípios da presente Declaração aplicada à realidade angolana pode servir de catalizador para a estabilidade social e respeito pela diversidade étnica existente no território nacional, bem como alicerçar as garantias da inclusão social e educativa da minoria étnica San, por meio de programas de educação

[1]Declaração Sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, adotada pela assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de dezembro de 1992. Ministério Público Português: Gabinete de Documentação e Direito Comparado. Disponível em: http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf. Acesso em: 26 de dezembro de 2018

[2] Ibidem.

[3] Ibidem

intercultural capazes de responder aos objetivos da Educação para Todos (EPT), estabelecidos no compromisso de Dakar (2000), que abordaremos de seguida.

1.1.4. Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000)

Decorrido em Dakar em Abril de 2000 o Fórum Mundial de Educação comprometeu-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação para Todos (EPT) para cada cidadão e sociedade, tendo como Marco de Ação a obrigação dos governos assegurarem o alcance dos objetivos de EPT. Entre os (6) seis objetivos a atingir traçados no compromisso de Dakar destacamos (3) três que passamos a enumerar:

1. Expandir e melhorar o cuidado e a educação da criança pequena, especialmente das mais vulneráveis e em maior desvantagem;

2. Assegurar que todas as crianças, com ênfase especial nas meninas e nas crianças em circunstâncias difíceis e pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso à educação primária, obrigatória, gratuita e de boa qualidade;

3. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar excelência para todos, de forma a garantir a todos resultados reconhecidos e mensuráveis, especialmente na alfabetização, na aquisição de conhecimentos matemáticos e habilidades essenciais à vida (UNESCO, 2000, p. 8).

O Fórum apresenta como desafio essencial, assegurar que a visão ampla da Educação para Todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais, devendo abarcar não apenas a educação primária, mas também a educação pré-escolar, a alfabetização e os programas de capacitação para a vida. Utilizando tanto abordagens formais quanto informais, ela deve levar em conta as necessidades dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre eles as crianças que trabalham, lavradores, nómadas que vivem no campo, as minorias étnicas e linguísticas. A educação não deve excluir nem discriminar, a fim de atrair e reter crianças provenientes de grupos marginalizados e excluídos; deve responder de maneira flexível às necessidades educativas das crianças pertencentes as minorias, ministrando conteúdos relevantes, acessíveis e atraentes, respondendo assim de maneira flexível às circunstâncias e às necessidades de todos os educandos. Em suma, os programas educacionais devem destinar-se a promover o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais, como constam na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo

26). Esses programas devem promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os grupos étnicos, e ser sensíveis às identidades culturais, linguísticas e respeitosos com a diversidade culturais; devem de igual modo fortalecer a cultura de paz, promovendo não só habilidades, tais como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, mas também a interiorização de valores sociais e éticos (UNESCO, 2000).

A diversidade de situações nacionais e também a heterogeneidade no interior de cada país dificultam a formulação de estratégias homogêneas para atingir os objetivos e compromissos estabelecidos em comum, exigindo que cada país converta compromissos regionais em metas nacionais, de acordo com as suas próprias potencialidades mediante estratégias diferenciadas e focalizadas. Cada país deve contextualizar em fórum próprio a formulação de políticas educativas de inclusão de acordo com a categoria da população excluída e estabelecer critérios legais para tornar efetiva e exigível a inclusão como responsabilidade coletiva (UNESCO, 2000).

Tal como afirma Monteiro (2003) "Respeitar, proteger e realizar todos os direitos do ser humano, e o direito à educação em particular, são as principais obrigações de um Estado de Direito" (p. 764). No Estado angolano, as políticas de proteção dos direitos humanos e do direito à educação encontram-se referenciadas com realce na Constituição da República (CRA) e Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE), que constituem as bases das políticas públicas ligadas à educação.

1.2. A Política educativa angolana e o direito à educação

A política educativa é parte das políticas públicas sociais de um Estado, que visam assegurar o normal funcionamento e atendimento das necessidades educativas do país. Por esta razão, entendemos que a mesma constitua o conjunto de diretrizes educacionais mediante as quais o Estado se serve para regular e orientar o sistema de educação e ensino. Zau (2002) considera a política educativa como um conjunto de resoluções que um determinado governo leva a cabo para dirigir o sistema de educação e ensino.

A educação desempenha um papel fundamental na aprendizagem e exercício de direitos humanos, nunca garantidos em definitivo, antes numa construção permanente e urgente (Magalhães & Alves, 2017). Segundo Matias (2007) a educação é um pré-requisito- essencial para a participação ativa dos cidadãos e para a remoção dos obstáculos à emancipação individual e social em prol do desenvolvimento sustentável, particularmente a educação básica, que se materializa hoje com a escolaridade obrigatória. Para Matsuura (2002) a educação é um direito fundamental ancorado na

Declaração Universal dos Direitos Humanos, um pré-requisito *sine qua non* para o desenvolvimento do indivíduo. O mesmo autor acrescenta que a educação ajuda a melhorar a segurança, a saúde, a prosperidade e o equilíbrio ecológico no mundo, da mesma maneira que incentiva o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação.

Para Nérici (1985), a educação é o processo que permite levar o indivíduo a explicitar e desenvolver as suas potencialidades, em contato com a realidade, procurando promover o seu desenvolvimento espiritual para que consiga atuar nessa realidade com conhecimento, eficiência e responsabilidade, atendendo, assim, às necessidades pessoais, sociais e transcendentes do ser humano. Segundo a LBSE *(*Angola, 2016) a educação é um processo planificado e sistematizado de ensino e aprendizagem, que visa preparar de forma integral o indivíduo para as exigências da vida individual e coletiva. A educação formal, segundo Marques (1999), nasce quando as sociedades começam a sentir a necessidades de transmitir heranças culturais, precisando, para isso, de criar elites capazes de conservar o que de mais sublime as gerações foram construindo. Na perspectiva de Paxe (2017) a educação formal em Angola, surge como uma das reivindicações contra a política do governo colonial sob égide de Portugal, que condicionava este direito à maior parte da população nativa antes da independência. Após a conquista da independência, em 1975, é idealizado o princípio da democratização da educação escolar formal, que basicamente compreendia a declaração do acesso, sem qualquer forma de discriminação de todos os angolanos à educação.

Para a melhor compreensão das políticas educativas angolanas, passamos a descrever de forma sintetizada as políticas educativas implementadas desde a 1ª República (1975) até aos dias atuais. Aos 11 de Novembro de 1975 proclama-se a independência de Angola e o país passa a designar-se República Popular de Angola (RPA), aprova-se a primeira Lei Constitucional da República, sendo que, entre os seus princípios, a RPA é declarada como Estado soberano, independente e laico. Ao Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) é conferido o estatuto de legitimo representante da República, cabendo-lhe a direção política, económica e social da nova Nação.

Com o surgimento da 1ª República (1975-1991), o governo instituído propôs-se a garantir a educação como instrumento para a consolidação do seu projeto político, sendo então atribuída à educação a tarefa de "construir o homem novo", aliás, a política educacional sempre constou das agendas políticas dos movimentos nacionalistas do país e posteriormente nos programas de governo após a independência (Paxe, 2017). A 1ª

República, tinha como linha ideológica o marxismo-leninismo e a reforma que se procurou implementar no sistema educativo, fundamentava-se nos princípios educativos do socialismo científico marxista-leninista, defendidos no programa combativo do MPLA, bem como outros documentos para a reformulação do sistema de educação e ensino na RPA emanados no I º Congresso[4] do Partido MPLA realizado em 1977 (Ngaba, 2017).

Neste Congresso foi aprovado o diploma orgânico que atribuía ao Ministério da educação de Angola (MED) a competência de implementar a política educativa definida e aprovada neste mesmo congresso. Entre as competências figuravam: a) definir e estruturar o sistema de ensino mais conveniente para o País, de acordo com os princípios fundamentais do MPLA; b) planificar e organizar a alfabetização de todo o povo angolano; c) planificar, organizar e executar as principais tarefas de seguimento da alfabetização; d) criar as condições para que todas as crianças em idade escolar fossem efetivamente escolarizadas; e) formar e recrutar os professores necessários para que se generalizasse o ensino em todo o país; f) elevar constantemente a qualidade do ensino; g) manter um intercâmbio ativo com os países amigos e organizações internacionais, no campo da educação e investigação cientifica (Angola, 1977).

Em resposta à elevada taxa de analfabetismo herdada do sistema educativo antigo (antes da independência), o Estado angolano comprometia-se a massificar o ensino, e torná-lo obrigatório e gratuito no seu nível primário, ou seja, nos quatro primeiros anos de ensino de base[5] (1.ª, 2.ª, 3.ª e 4.ª Classes). A reforma cingia-se a duas vertentes: a **quantificação**, generalização do ensino a todo o povo, aumento das instituições escolares, sobretudo, nas zonas rurais, e a **qualificação**, que consistia em rever as estruturas e a sua articulação, os conteúdos de ensino, a orientação, os planos e os programas de estudos. A escola tinha por pretensão colocar a educação ao serviço dos interesses revolucionários, da manutenção da unidade nacional. Considerando o facto de que Angola é constituída por povos de culturas, línguas e histórias diferentes, e que, no período pós-independência vivia o risco do desaparecimento da "unidade nacional", a aplicação de uma política educativa "coerente" em todo o território nacional, a adoção

[4] O Congresso do MPLA é o órgão supremo do MPLA que determina o carácter e a orientação ideológica do Partido, ao qual incumbe apreciar e definir as linhas gerais da política nacional e internacional, que orientam a acção e a actividade das estruturas e dos militantes do Partido, bem como das organizações sociais e associados (Disponível em: www.mpla.ao. Acesso em: 12 de Março de 2018).

[5] O Ensino de Base estava estruturado em (3) três níveis de ensino e 8 classes sendo: o I Nível da 1ª à 4ª classe; o II Nível com duas classes (5ª e 6ª); e o III Nível com duas classes (7ª e 8ª).

de um currículo de formação idêntico para todos os cidadãos; bem como; a transmissão de um patrimônio comum e valores considerados como fundamentais da identidade cultural e moral de Angola, constituem sinais de que o sistema nacional de ensino na 1ª República, foi um instrumento de manutenção da unidade nacional, com o lema "de Cabinda ao Cunene um só povo uma só nação" frequentemente proclamado nas paradas escolares (Ngaba, 2017).

O fim da 1ª República ficou marcado pela assinatura dos acordos de Bicesse em Portugal a 31 de maio de 1991, que colocava fim ao conflito armado entre o MPLA e a UNITA desde a proclamação da independência. A partir desta data estavam criadas as condições políticas para a realização das primeiras eleições democráticas que tiveram lugar nos dias 29 e 30 de setembro de 1992, marcando a passagem do monopartidarismo ao multipartidarismo e consequentemente o nascimento da 2ª República. Segundo Neves (2016) a 2ª República marcada pela transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado impunha uma mudança no sistema de educação. Ngaba (2017) reafirma que, a transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado, foi um virar da página que marcou a reforma educativa e a história da educação da 2ª República. Neste período, segundo Angola (2001) elaborou-se um programa de "Educação de Urgência" que visava a rever o conteúdo pedagógico, principalmente o do ensino de base, adaptando-os ao contexto de reconciliação nacional e construção da paz, e atender as crianças mais desfavorecidas no contexto da guerra.

Este programa de reformulação do sistema educativo definido pelo Governo, teve inúmeras dificuldades na sua implementação, pelo facto de o país ter mergulhados mais uma vez numa guerra civil. O regresso à guerra em 1992 (por não aceitação por parte da UNITA, dos resultados saídos das eleições), terá contribuído para o amortecer das mudanças de alguns eixos no sistema educativo angolano (Ngaba, 2017).

Os eixos determinantes da segunda reforma educativa do país foram: o Exame Setorial da Educação, efetuado de 22 de Julho a 31 de Agosto de 1992; o Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo (1995) e a Lei n. º 13/01, Lei de Bases do Sistema de Educação (LBSE), que fundamentava a reforma, em resposta aos novos desafios democráticos e às agendas internacionais de desenvolvimento. Na introdução à LBSE, salienta-se a vontade de realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo. A readaptação do sistema educativo visava de igual modo responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso da sociedade angolana (Neves, 2016).

Contrariamente à 1º República, que não se fez reger por um documento base, o decreto-lei nº 13/01, de 31 de dezembro promulgou a LBSE a ser implementada na 2ª República, durante a qual, o sistema educativo da 2ª República tinha como objetivo principal adequar o ensino às exigências para o desenvolvimento humano sustentável numa perspectiva de reconstrução sobre novas bases, e proporcionar o acesso à educação e qualidade para todos até 2015 (Angola, 2001). No intuito de o país responder às orientações pertinentes das recomendações do Plano de Ação do Fórum Mundial sobre a Educação para Todos, Dakar (2000), foi elaborado um ano depois, a Estratégia Integral para a Melhoria do Sistema de Educação (2001-2015)[6]. Este documento, fez um diagnóstico do funcionamento de todos os subsistemas de ensino e o prognóstico dos principais indicadores educacionais (vagas, taxas de matrículas e rendimento escolar). Segundo Zau (2002) a Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (20012015) foi um instrumento de orientação do Governo, com o objetivo de direcionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, num espaço de 15 anos, através da qual-, o Ministério da Educação (MED) procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação primária.

O processo histórico de transição de uma economia de orientação socialista para uma economia de mercado e as mudanças profundas do sistema socioeconómico do país, contribuíram para a elaboração de instrumentos de política educativa, que, segundo a UCAN (2016), visaram responder à criação de um quadro favorável à restruturação e mudanças operacional do sistema de educação angolano e a melhoria na qualidade de ensino; destacam-se, entre estes instrumentos, três grandes linhas de orientação: 1) realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar; 2) erradicar o analfabetismo de jovens e adultos; e 3) aumentar a eficácia do sistema educativo, de modo a colocá- lo em linha com as necessidades do país em termos de recursos humanos.

O facto de Angola se encontrar entre os países classificados como de nível de desenvolvimento humano baixo, facto em certa medida resultante de um conjunto intre-relacionado de factores, dos quais se destacam o longo conflito armado que assolou o país e o fraco investimento público no sector concorreu para a não concretização das

[6] Em funções da situação vigente do Sistema de Educação, a implementação da estratégia, obedeceu três fases: 1ª fase de Urgência ou Emergência (2001-2002); 2ª fase de Estabilização do Sistema (2002-2006); e a 3ª fase de Consolidação e Desenvolvimento do Sistema Educativo (2006-2015).

linhas orientadoras acima mencionadas até 2015. Na visão de Matias (2017), em termos gerais, os números apontam para uma redução significativa da exclusão escolar, ao longo dos últimos 15 anos. Tais números, analisados numa perspectiva longitudinal, dão conta de que a taxa de cobertura escolar global tem vindo a observar um crescimento substancial, tomando como referência o ano de 2002; em que o número de alunos matriculados no país era de 2.565.542, tendo passado para 9.000.000 em 2016; o que representa uma média de crescimento da cobertura escolar bruta perto de 15% por ano (incluindo a educação especial e a educação de adultos). Ainda segundo Matias (2017), "este progresso na cobertura escolar traduz, objetivamente, uma redução significativa da exclusão escolar nos últimos anos" (p. 44).

É no contexto dessa "revolução quantitativa" que surge a nova Lei de bases da Educação (Lei nº 17/16, de 7 de outubro), cuja promulgação se justifica pela necessidade de melhorar cada vez mais a organização, o funcionamento e o desempenho do Sistema de Educação e Ensino, tornando-o mais capaz de assegurar o desenvolvimento económico e social do País, bem como fortalecer os mecanismos de garantia da qualidade da educação e uma melhor articulação entre os diferentes subsistemas de ensino.

Apesar de avanços no domínio do acesso à educação, o projeto de universalização da educação ou educação para todos, não se traduziu em eficiência e eficazes políticas públicas em educação, na visão de algumas instituições, especialistas nas áreas da educação e encarregados da educação. Aliás, a redução expressiva da exclusão escolar mencionada acima é insignificante, tendo em conta a realidade de muitas crianças que, já em idade escolar, ainda se encontram foram do sistema de educação e ensino. Destacamos aqui a situação da minoria étnica San, pois se considera imperioso, antes de mais, adequar esta redução significativa à realidade da minoria étnica San em idade escolar, cujo grau de acesso às instituições de ensino continua baixíssimo, disso resultando a índices de exclusão escolar muito acentuados. Sobre isso, o Relatório Social da Universidade Católica de Angola é claro ao afirmar que:

> Parece cada vez mais evidente que o crescimento do número de matrículas, tanto na Classe de Iniciação, como nos níveis Primário e Secundário [...], ficou aquém das expectativas. Note- se que as próprias autoridades angolanas, em várias ocasiões, já vieram a público reconhecer que, apesar dos avanços relativos registados, o país deverá continuar a empreender esforços para alcançar os objetivos no sector da educação, sejam aqueles assumidos no âmbito de protocolos internacionais, sejam os outros estabelecidos internamente (UCAN, 2016, p. 96)

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Nacional 2018-2022, atualmente, o Ensino Primário enfrenta vários desafios a que procura dar resposta, nomeadamente a insuficiência de salas de aulas e de professores, a existência de um número elevado de professores sem formação pedagógica adequada, a existência de infraestruturas precárias e a insuficiência de manuais e material didático. Neste nível de ensino, registam-se, também, elevadas taxas de abandono, com maior tendência para as raparigas. Pelo que o presente plano visa aumentar a taxa de escolarização do Ensino Primário, melhorar a rede de escolas e a qualidade do ensino ministrado, combatendo também o insucesso escolar e atender as crianças com necessidades especiais (Angola, 2018).

Nota-se que o Plano de Desenvolvimento Nacional apresenta um conjunto de intenções referentes à política educativa para o ensino primário, tendo em conta o aglomerado de metas. Segundo D´Hainaut (1980), estas declarações de intenções estão muitas vezes dispersas em discursos políticos, documentos oficiais ou oficiosos de vários Estados, e, por vezes até em obras de homens políticos. É preciso, pois, recolher esse material e quebrar a camada superficial (o discurso puramente político) para tentar descobrir as prioridades e as opções fundamentais que à declaração de intenções. Tal como reiteram Barretta e Canan (2012) não basta a definição e constituição de uma política pública educacional, com conteúdo bem construído e formulado. O importante mesmo é trabalhar imprescindivelmente para que a política aconteça, contemplando de forma efetiva o processo de desenvolvimento e aprendizagem do principal sujeito da esfera educacional: o aluno.

Refira-se aqui o aluno visto no panorama das diferentes heranças culturais, sem discriminação étnica, cultural e linguística. Pois, segundo Roldão (1999a) a política educativa deve ser concebida de modo a não se tornar um fator suplementar de exclusão social; para isso tem de ser diversificada e deve valorizar o envolvimento dos alunos na vida da escola, de modo a identificá-los com o espaço escolar, ao invés de os afastar ou excluí-los da aprendizagem. Paxe (2017) reforça esta ideia, dizendo que o direito à educação é a base da política educativa. E as políticas públicas em educação ganham mérito com a natureza da resposta que elas proporcionam aos desafios de consumar a educação como um direito fundamental.

Assim, o papel do Estado deve ser o de criar condições para que as diferentes heranças culturais tenham o seu espaço no programa educativo. Em relação à diversidade étnica e cultural, o que o Estado deve fazer é promover atitudes de respeito por essa diversidade e ajudar a combater os estereótipos e os preconceitos contra as minorias (Pereira, 2004).

Desta feita, as autoridades angolanas no intuito de procurarem atender, por um lado, aos aspectos gerais da agenda mundial da educação, e, por outro, os desafios locais historicamente construídos, recorrem à Constituição da República de Angola (CRA) e à Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE) como fundamentos para aplicação das políticas educativas necessárias ao processo de escolarização de todas as crianças em idade escolar, à garantia da qualidade de ensino, à redução dos níveis de exclusão escolar e à erradicação do analfabetismo.

1.3. A legislação angolana e as minorias étnicas

Passamos agora a analisar a legislação fundamental angolana (Constituição da República de Angola e Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino) a fim de percebermos como é tratado o problema relativo à inclusão escolar das minorias étnicas. Dizer que a legislação em causa consagra a política educativa angolana. Segundo Stromquist (2007 citado por Paxe, 2017), "as leis educacionais servem para reforçar o mandato social conferido às escolas" (p. 194).

1.3.1. A Constituição da República de Angola (CRA)

A Constituição, como Lei suprema e fundamental da República, consagra a construção de uma sociedade fundada na equidade de oportunidades, na fraternidade e na unidade na diversidade, determinada a edificar, em conjunto, uma sociedade justa e de progresso, que respeite a igualdade, a diversidade e a dignidade das pessoas. São premissas que apontam para a aceitação da multiculturalidade social (Angola, 2010). A mesma, apresenta algumas referências orientadas para a muiti/interculturalidade de forma implícita, no decurso dos vários títulos, capítulos e artigos. São disso exemplos, os seguintes arts. º 21.º al) n.; 22.º al) b.; 23.º nº 2.; 73.º nº 1. e o art. º 80.º nº 2., mas, sem que se observem, contudo, referências explícitas às minorias.

1.3.2. A Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE)

A Lei nº 17/16, de 7 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educação e Ensino, aprovada em substituição da Lei nº13/01, de 31 de Dezembro, reafirma, que o Sistema de Educação e Ensino, entre os seus objetivos principais, deve promover o desenvolvimento humano, com base numa educação e aprendizagem ao longo da vida para todos os indivíduos, assegurar o aumento dos níveis de qualidade de ensino; contribuir de forma efetiva para a excelência no processo de ensino e aprendizagem de todos os sectores da vida nacional; garantir a reafirmação da formação assente nos valores patrióticos , cívicos, morais, éticos, a consolidação da justiça social, do humanismo e da democracia pluralista (Angola, 2016).

Observa-se que a LBSE, nos seus vários artigos, remete-nos simplesmente para olhares e interpretações sobre a promoção de igualdade de direitos e de oportunidades, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, ou seja, coloca a dimensão multi/intercultural do currículo Nacional num nível implícito, o que pressupõe fragilidades de objetivos pedagógicos orientados na perspectiva da educação intercultural para as minorias. Aliás, tal como a Constituição, a LBSE nos seus princípios de bases gerais, não faz qualquer referência explícita e exclusiva a objetivos pedagógicos orientados para a inclusão das minorias étnicas. Achamos, pois, que, com a não inserção de orientações favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário está-se, simultânea, consciente e/ou inconscientemente, a promover a exclusão do sistema de educação e ensino. Tal como afirmam Barretta e Canan (2012) a educação não deve ser pensada de forma abstrata, e a implementação das políticas educacionais exige sensibilização e qualificação de todos os sujeitos envolvidos no processo, para que, então, sejam criadas as políticas de Estado e não políticas de Governo, lembrando que nem tudo o que serve para o Governo, serve para a educação e para a escola.

A definição e constituição de um quadro legislativo sobre os direitos à educação das minorias étnicas de Angola, constitui um fator muito importante para a materialização do processo de inclusão escolar das mesmas. Por outro lado, a falta de referências legislativas explícitas sobre as minorias étnicas na CRA e na LBSE, ou seja, a lacuna existente na CRA e na LBSE no concernente à problemática em estudo, em certa medida pode ser aproveitada pela escola, visto que a escola não pode ficar refém da LBSE (embora esta sirva de guião ou carta magna do sistema de educação e ensino). Cada escola, em função da resposta que tem de dar à comunidade onde está inserida (porque a escola é, está e serve a comunidade), deve procurar adequar o seu currículo tendo em conta a realidade cultural da mesma, através de programas de flexibilização e contextualização curricular, capazes de responder aos objetivos locais e promover a igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar das minorias étnicas. Segundo Carvalho (1992, citado em Carvalho & Diogo, 1994), a escola é o lugar privilegiado, de participação, intervenção, construção e interiorização da inovação. As transformações requerem novas competências e a escola deverá ser encarada como uma organização moderna capaz de novas respostas, tão diversificadas quanto são diversificados os contextos sociais. Como organização deve procurar respostas flexíveis e adaptadas a um mundo em mudança.

1.3.3. A igualdade de oportunidades no sistema educativo e a promoção da equidade no Ensino primário para a inclusão escolar das minorias étnicas.

> Aquilo que o pai mais diligente e sensato deseja para o seu filho, a comunidade deverá desejá-lo para todas as crianças que crescem no seu seio (Dewey, 2002 p. 17).

A igualdade de oportunidades verifica-se não só na educação, afetando também as outras esferas sociais. Neste âmbito, a educação desempenha um papel fundamental porque é uma categoria social básica, que se refere a todos os membros de uma comunidade, de todas as condições e de todas as idades. Há sempre uma forma de educação válida para cada fase evolutiva do homem, qualquer que seja a sua situação de vida, a fim de torná-lo melhor membro da comunidade, em função das suas possibilidades pessoais (Nérici, 1992), que devem ser encaradas tendo em conta a idiossincrasia dos grupos étnicos que constituem a esteira sociocultural da comunidade. A especificidade étnica de território angolano obriga a prestar bastante atenção às relações sociais ou inter étnicas existente entre os grupos étnicos no sistema de educação e ensino. É de referir que estas relações nem sempre são boas, pois nem sempre existe um tratamento igual para os grupos étnicos que constituem o mosaico sociocultural e linguístico do país. Sabe-se que as minorias étnicas são, amiúde, vítimas do fenómeno de exclusão social nas suas variadas dimensões político-económica, sociocultural e educativa. O elevado índice de marginalização de que são vítimas as minorias étnicas no acesso à educação e outros serviços sociais, contrasta em termos de direitos humanos com o plasmado na LBSE e na Constituição da República.

A Constituição da República consagra, a mesma dignidade social e igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, decidida a construir uma sociedade fundada na equidade de oportunidades, no compromisso, na fraternidade e na unidade na diversidade (Angola, 2010). O artigo 4.º, na alínea (h, afirma a necessidade da promoção da igualdade de direitos e de oportunidades entre os angolanos, sem preconceitos de origem, raça, filiação partidária, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Angola, 2010). Já a LBSE, no artigo 9.º sobre a universalidade, assegura:

O Sistema de Educação e Ensino tem carácter universal, pelo que, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino, desde que sejam observados os critérios de cada Subsistema de Ensino,

assegurando a inclusão social a igualdade de oportunidades e a equidade, bem como a proibição de qualquer forma de discriminação (Angola, 2016).

Na visão de Cardoso (2005), é ilusório, considerar que o ensino básico é universal e que todos têm igualdades de oportunidades educativas perante a lei, se a ação da escola não tiver em conta fatores que dentro e fora do sistema educativo podem ser impeditivos para a realização dessa igualdade, visto que, segundo Pereira (2004), nem todas as crianças têm acesso a condições mínimas de frequência da escola, não podendo, por isso, ter sucesso escolar. Existem diferenças, por vezes grandes, a nível das condições sociais e económicas das famílias. No caso das minorias étnicas, a situação é muito agravada por vários fatores emergentes da filosofia e do funcionamento do próprio sistema educativo, tais como: natureza etnocêntrica do currículo; falta de preparação das escolas para lidar com minorias; ideologias assimilacionistas de muitos professores; baixas expectativas dos professores relativamente aos alunos das minorias.

A concepção da universalização da educação primária sem quaisquer formas de discriminação das minorias étnicas, deve ser compreendida como um dos fatores da afirmação dos princípios da educação para todos, pelo que passa também, segundo Dourado e Oliveira (2009), pela criação de condições, dimensões e fatores para a oferta de um ensino de qualidade social, que se desenvolve em sintonia com ações direcionadas à superação da desigualdade social, económica e cultural presente nas regiões. Ou seja, ações que busquem considerar os reflexos sociais que desfavorecem as minorias étnicas nos processos escolares e que gerem o insucesso. Para Pereira (2004), não se pode pensar em igualdade de oportunidades sem ter em conta os fatores internos e externos ao sistema educativo que dificultam ou impedem a realização dessa igualdade. Na visão de Dourado e Oliveira (2009), as dimensões intra e extraescolares devem ser consideradas de maneira articulada na efetivação de uma política educacional direcionada à garantia de escola de qualidade para todos, em todos os níveis, e é precisamente, segundo Miguéns (2008), esta igualdade de oportunidades no acesso e sucesso educativo e a participação de todos, sem quaisquer riscos de discriminação, que constitui a ideia de equidade na educação.

A situação das minorias étnicas no sistema educativo deve ser parte de uma análise alargada de forma a se estudar os modos como se projetam e manifestam na escola os mecanismos sociais externos que podem gerar desigualdades de oportunidades educativas (Cardoso, 2005). Para tal, a promoção da igualdade de oportunidades e o combate ao insucesso escolar implica o desenvolvimento da profissionalização docente, o reforço da autonomia e a renovação da estrutura, organização e modos de trabalho nas

escolas, para que muitas mais famílias e jovens possam estar em sintonia com a cultura da escola e, contribuir decisivamente para a redução do abandono escolar e impulsionar a equidade (Miguéns, 2008). Por outra, para que o sistema de educação e ensino, responda as necessidades das minorias étnicas, o Governo é convocado a desenvolver perspectivas para a realização de uma educação que seja autêntica, acessível para todos e, portanto, sem exclusão ou discriminação de qualquer natureza. Isto é, criar uma educação cujos conteúdos, métodos e estratégias estejam ajustados à realidade social, herança linguística e cultural, para que ela conquiste a aprovação convicta das populações às quais se destina (Matsuura, 2002), ou, conforme o, ponto de vista de Nérici (1992):

> A educação tem de voltar-se, pois, para o educando, vê-lo, senti-lo e compreendê-lo para oferecer-lhe as oportunidades de formação que mais lhe convenham e melhor o realizam. [...], deve preocupar-se em descobrir o educando para melhor orientá-lo na tarefa de atualização de suas possibilidades pessoais, em consonância com a realidade social (p. 18).

Neste sentido, e contrariando à prática comum de aplicação de medidas sem consideração da real situação das populações a que se destinam, deve-se fazer apelo ao princípio de participação ativa e efetiva de as pessoas pertencentes às minorias, tendo em conta que, uma boa intervenção depende tanto de um bom conhecimento das verdadeiras carências da população, quanto da sua participação efetiva, que elas mesmas conhecem, melhor do que ninguém, a sua situação e sabem quais são as suas necessidades (Sousa, 2018). A educação tem de levar em conta as reais possibilidades do educando, em sua ação formativa, a fim de melhor integrá-lo na comunidade (Nérici, 1992). Por estas razões, considera-se imprescindível que na elaboração das linhas de políticas públicas ligadas à educação, se envolva e se conheça na prática as especificidades da população à qual se destinam as políticas. De contrário, não se chegará aos resultados, porque não se conhece e nem se percebe a idiossincrasia do grupo ao qual se pretende aplicar.

As necessidades sociais e educativas da minoria étnica San, obrigam-nos a pensar e a agir sobre uma realidade que aflige esta comunidade e a sociedade angolana no geral. Exige-nos pensar e buscar soluções para ajudar a atenuar os seus próprios receios, sobre as suas capacidades de progressão social e educativa, encontrar respostas capazes de solucionar os seus problemas atuais, satisfazer exigências das futuras gerações de crianças San, facilitando, portanto, o acesso ao processo de ensino e educação.

A realidade angolana demonstra que a minoria étnica San reclama direitos, e ao mesmo

tempo é objeto de estigma. É frequente observar-se atitudes discriminatórias dos Bantu em relação aos San, os quais, fruto dessas atitudes, incorporam uma imagem de inferioridade, tornando-se a sua autodepreciação um dos instrumentos poderosos para a sua própria opressão. Em consequência disto, muitas crianças deste grupo não frequentam a escola porque são insultadas por outras do grupo Bantu. Percebe-se, em parte, que a discriminação, em virtude da aparência e da língua, é um dos fatores que têm conduzido à auto exclusão das crianças da minoria étnica San nas escolas.

Tudo isto faz com que, os San constituam um grupo com nível de escolaridade ou alfabetização muito baixo e com rendimento escolar reduzido. Segundo Pereira (2004), os preconceitos e discriminação de que são vítimas as minorias na escola, em particular, conduzem-nas a níveis muito baixos de autoestima e a um fraco autoconceito, aspetos que podem ser colmatados através da implementação, nos espaços escolares, de medidas de educação intercultural, que ajudem a promover a convivência harmoniosa entre os grupos étnicos, baseada no respeito mútuo pelos valores culturais de cada um, favoráveis ao desenvolvimento do intercâmbio cultural e elevação dos níveis de autoconceito e de autoestima.

A busca pela igualdade de oportunidades das minorias, no acesso ao sistema de ensino e o direito ao sucesso educativo, exigem que a educação intercultural constituía uma dimensão transversal ao sistema educativo e uma prática generalizada e consolidada em todas as escolas com minorias étnicas (Cardoso, 2005). Mas, com a inexistente relevância atribuída às minorias étnicas na LBSE e na Constituição, levanta-se a seguinte questão: como promover a inclusão social das crianças San de modo a terem não só acesso à escola, mas também uma escolaridade normal, com sucesso? A resposta à questão pode ser solucionada, com a promoção de práticas de educação intercultural favoráveis à eliminação do daltonismo cultural existentes nos espaços escolares, pois, segundo Morgado (2000a) "a qualidade da educação mede-se pela capacidade de o sistema responder às exigências sociais e individuais" (p. 113).

A escola é uma sociedade em miniatura, uma sociedade reduzida. E nos espaços escolares, encontramos pessoas de religiões, culturas e de grupos étnicos diferentes sendo assim, pensamos que a escola só estará a contribuir e a promover da melhor maneira a inclusão da minoria étnica San, se comtemplar, no seu Projeto Educativo, a preocupação com as minorias étnicas, através da promoção nos espaços escolares de práticas da educação intercultural que estimulem a convivência em contexto multiétnico, favoráveis à inclusão social e escolar das crianças San.

Capítulo 2 - O contexto multiétnico angolano: Desafios interculturais ao currículo para a inclusão escolar da minoria étnica San

2.1. A multiculturalidade no território angolano

O mapa etnográfico de Angola, apresenta os povos, quanto à sua distribuição divididos em dois grupos (Bantu[7] e não Bantu). Os Bantu encontram-se distribuídos em vários subgrupos. Os subgrupos Bantu diferenciam-se pelos fatores linguísticos, hábitos e costumes. As diferenças de hábitos e costumes não impedem o entendimento dentro do mesmo grupo étnico. Os não Bantu dividem-se em: Ovakwissi; Ovakwepe e Khoisan (San). Os San correspondem, no contexto sociocultural angolano, a uma minoria étnica, habitando as regiões pouco férteis do Sul de Angola, nas províncias da Huíla, Cunene e Kuando-Kubango (Maria, 2015). São os habitantes mais antigos do território angolano e vivem separados em pequenos grupos com características seminômades; diferentes dos Bantu, apresentam uma estatura pequena, com uma cor que se aproxima ao óleo de palma, cabelo curto encaracolado e rijo. Hoje representam menos de 10% da população que constitui o mosaico etnolinguístico- do país.

Com as diferenças linguísticas, históricas, sociais e culturais existentes no território nacional, seria difícil, segundo Laagel (2016), abarcar e pôr debaixo de um único denominador comum as enormes diferenças culturais que marcam o território nacional. Aliás, após a declaração da Independência Nacional de Angola (1975), a CEAST (Conferência Episcopal de Angola e São Tomé) chamou a atenção para a batalha mais árdua que havia de se travar, que consistiria, efetivamente, na construção de uma identidade real em todas as dimensões, mormente, no campo da cultura, pois a cultura alicerça a identidade nacional.

Pela multietnicidade existente no território angolano, o inevitável contacto multicultural, deve ou deveria traduzir-se numa convivência promotora da igualdade na

[7] O temo bantu foi introduzido em 1862 por W.H. Bleek, que o explica da seguinte forma: o radical "ntu", que significa pessoa; e o prefixo "ba" que constitui o plural da palavra radical, apresentamos assim o termo "bantu" isto é, "pessoa" (Maria,2015). Os Bantu representam os seguintes grupos etnolinguísticos no seio da actual população de Angola: Bakongo, Ambundo, Lunda- -Quioco, Ovimbundu, Ganguela, Nhaneka-Humbe, Ovambo, Herero e Okavambo, todos de origem Bantu, distribuindo-se cada um destes conjuntos em vários subgrupos. No entanto, devemos sublinhar, que nem todos os investigadores distinguem os diferentes grupos etnolinguísticos angolanos, da mesma forma (Zau,2002).

diversidade, respeitando o princípio da democracia cultural, que, segundo Peres (2000), procura dar a cada indivíduo, ou grupo, as possibilidades e meios necessários para promover a sua cultura naquilo que ela tem de essencial. Deste modo, para uma boa convivência em sociedades multiétnicas, todo o indivíduo deve beneficiar da igualdade de oportunidades, independentemente da sua etnia, favorecendo-se, assim, o processo de inclusão social, que se configura, na perspectiva, o mesmo autor, "como um processo dinâmico em que indivíduos ou grupos minoritários e maioritários, se incorporam e compartilham a mesma estrutura social, promovendo o respeito mútuo pelas identidades sociais e culturais de cada um" (p. 161). Ou seja, a inclusão nunca poderá ser vista numa visão unidirecional, mas sim bidirecional, em que as duas partes se interpenetram para influenciar o todo. Também não deve ser vista numa perspectiva unidimensional, na medida em que atravessa diferentes perspectivas (escolar, social, cultural etc.,) (Peres, 2000).

Em sociedades multiculturais, como a sociedade angolana, encontramos pessoas e grupos de culturas e etnias diversificadas que coabitam no mesmo espaço geográfico, e cujas especificidades culturais acarretam uma série de conflitos. Desta feita, o multiculturalismo surge como política para solucionar o conflito existente entre os grupos, podendo também ser entendido como a política de gestão da multiculturalidade existente num espaço geográfico. Para Laagel (2016), a existência do diálogo, do reconhecimento, valorização da alteridade, do respeito geral, da atitude não hostil ou não agressiva deve subsistir como parte integrante da trilogia existencial: ser, estar e agir do angolano. Para tal, devemos ter a coragem de descobrir, redescobrir e reconhecer, nós próprios, as riquezas internas e externas (não poucas vezes estranhas) ao nosso mundo, para, deste modo, participarmos no processo de diálogo multicultural e intercultural profundo, apesar das diferenças existentes entre "nós", enquanto detentores e portadores da mesma e única origem histórica ou igualdade natural de género humano, mesma dignidade e destino compartilhados.

A multiculturalidade em si pressupõe a existência de diferentes culturas e a sua coabitação num espaço ou no seio das organizações sociais, ou seja, é a coexistência de várias culturas no mesmo espaço sem que haja uma hibridização das mesmas. O conceito de interculturalidade aprofunda o da multiculturalidade, propondo um processo de interação dinâmica e um intercâmbio cultural existente entre os vários grupos étnicos que coabitam o mesmo espaço, pois, a coexistência intercultural, conforme Laagel (2016), é um imperativo de solidariedade, assente no reconhecimento e no respeito dos diferentes e na salvaguarda do valor da convivência pacífica, daí resultando igualmente a necessidade de sermos educados na relação harmoniosa com o outro, já que a

ignorância ou o desprezo das legítimas diferenças culturais são tidas como mãe das desconfianças, dos preconceitos, dos terríveis confrontos mortíferos, das destruições e de todo o tipo de violência e perturbações na convivência multiétnica.

Para Arco Bravo (1998), a multiculturalidade refere-se à coexistência de diferentes culturas num mesmo território, ou seja, a diversidade cultural presente nas sociedades. Segundo Sabariego (2002), refere-se à existência da heterogeneidade cultural, sem interação entre as minorias e a maioria, o que origina o surgimento de grupos de identificação social e, consequentemente, atitudes de rejeição, marginalização e isolamento.

2.1.1. A multietnicidade angolana e a coexistência intercultural

Como angolanos devemos compreender a forma como foram surgindo os povos que habitam o território nacional e, consequentemente, as suas respectivas línguas e culturas ao longo do tempo, que constituem hoje o nosso legado multicultural. É precisamente esse legado que permite caracterizar o povo e a cultura de Angola, bem como entender a necessidade da vivência dos seus valores no processo de desenvolvimento sociocultural e educativo do país. O entendimento da realidade etnolinguística e, por conseguinte, dos seus fenómenos sociais, pode contribuir, de certa forma, para a tolerância e coabitação entre os cidadãos angolanos. Assim, o conhecimento do que somos e do que são os outros, é a condição *sine qua non* para que o respeito e a convivência harmoniosa sejam princípios básicos dos povos desta Nação, que exigirá de todos maior e melhor participação (Laagel, 2016).

Saliente-se, que o reconhecimento, em si, da realidade multicultural de uma sociedade não implica, diretamente, o desenvolvimento de uma concepção social de carácter intercultural. Isto é, não basta reconhecer que uma sociedade é formada por múltiplas culturas, é necessário, pois, promover-se deliberadamente a interrelação entre essas culturas. Ou seja, a dimensão intercultural pressupõe não apenas a coexistência entre as culturas distintas, mas também a interação entre elas (Custódio, 2013). Para Fleuri (2003) as sociedades multiculturais devem caminhar em direção à interculturalidade entre os diversos povos e grupos, baseados no conhecimento e na compreensão das diferentes culturas e no estabelecimento de relações positivas de intercâmbio e enriquecimento mútuo entre os grupos culturais dentro de um país. Dada a tendência em direção a uma maior diversidade cultural, fomentar a interculturalidade significa superar, de vez, a assimilação e a coexistência passiva de uma diversidade de culturas para desenvolver a auto-estima, assim como o respeito e a compreensão aos outros.

O conceito da coexistência intercultural deve implicar e, ao mesmo tempo, determinar a interação de princípios como: a intersubjetividade, as relações humanas, a liberdade, a igualdade, a unidade, o respeito, o diálogo, a comunicação, a convivência civil, a tolerância política e religiosa, a reconciliação, o humanismo, a solidariedade. A coexistência intercultural não destrói ninguém, respeita o outro e deixa o outro ser outro, ou seja, a implementação de novas formas de solidariedade alargada deve contagiar a vida das pessoas, dos povos, ou grupos humanos e inspirar-se em novos e renovados critérios e valores reconhecidos e aceites consensualmente, tais como: a fraternidade conjugada com a lealdade, tendo sempre presente o espírito de respeito pelas diferenças legítimas e convicções profundas de outrem (Laagel, 2016). Pois, o termo interculturalidade, o prefixo "inter", indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjunção (interdição, interposição, diferenças). Este prefixo não corresponde a um mero indicador retórico, mas marca um processo dinâmico pautado pela troca mútua de perspectivas, as quais correspondem a representações socais construídas em interações (Miranda, 2004).

A convivência intercultural entre os Bantu e San no espaço geográfico angolano, deve caracterizar-se mediante relações positivas, com capacidade de construir e assumir responsabilidades interculturais partilhadas. No ponto de vista de Sabariego (2002), é através destas atitudes interculturais que a interação entre as culturas se torna uma fonte de enriquecimento recíproco, uma vez que desenvolve a ideia de que as diferenças não são obstáculos a contornar, mas sim uma oportunidade de mobilização das competências no sentido de as ultrapassar e resolver. Entendemos, pois, que a interculturalidade entre os Bantu e os San deve promover a existência e a interação equitativa entre ambas as culturais, favorável ao diálogo e ao respeito recíproco. Santiago, Akkari e Marques (2013) afirmam que a interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e à luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre as pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para os dirimir.

No contexto angolano, segundo Laagel (2016), a convivência intercultural deve promover um contexto de mudança global, não só de página, mas de todo o dicionário,

criando, para tal, um espaço coerente do "nós e os outros", "nós com os outros", "nós entre os outros", onde o diálogo intercultural se confronte positivamente com o dado da pluralidade e da diversidade e se produza, como consequência, uma redefinição da nossa personalidade atual, dentro da lógica de abertura aos outros. E, de facto, não se pode dar verdadeira comunicação entre as pessoas se lhes é negada essa característica essencial: aceitar a abertura do outro. O outro é o estímulo da minha transcendência, desperta-a, atualiza-a e permite a diferenciação entre verdades e o desejo da Verdade.

Assim, a convivência intercultural entre as crianças Bantu e San nos espaços escolares deve buscar respeitar as variantes culturais que com cada uma se apresenta, procurando desenvolver uma convivência baseada na aceitação, no acolhimento, adaptação e trocas culturais. Faz-se, por isso, necessário, por meio da educação intercultural, trabalhar a alteridade cultural, desestabilizar os processos de homogeneização existentes no sistema educativo e no ensino primário em particular, pois, segundo Matsuura (2002), a educação básica não se reduz apenas em saber ler, escrever e fazer contas, ela também tem de ensinar as pessoas a ser, a fazer, a aprender e a viver juntas. Para Miranda (2004), o desafio educacional da afirmação livre das pessoas, dos povos, das culturas e da interculturalidade criadora é, pois, recomendado segundo Delors, et al (1998), pela UNESCO através da sua Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, na forma de quatro pilares de aprendizagens que são considerados como transversais a todos os países, a todos os níveis de ensino e a todas áreas disciplinares: aprender a ser; aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e a viver com os outros. Pilares que, achamos, constituem também os objetivos e fundamentos defendidos pela educação intercultural.

2.2. Educação intercultural: conceito, objetivo e fundamentos

A educação torna- se num recurso por excelência se envolver a participação de cada um de nós na sociedade enquanto atores, comprometidos histórica, social e culturalmente com um projeto de formação que se encontra em permanente reconstrução (Pacheco, 2003). A educação atua como um agente destinado à realização de um crescente saber/fazer, à condução da maturação do saber/ser e do saber/ estar, bem como à obtenção, por parte dos indivíduos, de um conjunto de saberes que lhes permita assumir-se como responsáveis pela sua existência e pelo seu próprio desenvolvimento (Reimão, 1994). Em sociedades multiculturais, a educação intercultural aparece como parte integrante de um processo de harmonização da convivência intercultural, ou seja, o oxigénio que sustenta as relações interculturais em sociedades multiculturais.

Ao abordar a educação intercultural, torna-se imperioso apresentar a visão de diferentes autores sobre o conceito, objetivo e fundamentos da mesma. Na concepção de Ferreira (2003) a educação intercultural é a educação das minorias culturais, mas também da maioria que tem um dever de tolerância em relação às minorias; compreende igualmente a luta contra os preconceitos em relação a outros povos e outras culturas. Já Miranda (2004 citando Sales e García, 1997) entende a mesma como o processo de ensino e aprendizagem baseado num conjunto de valores e crenças democráticas, que procura fomentar o pluralismo cultural no seio das sociedades culturalmente diversas num mundo interdependente. É um modelo educativo que propicia o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e do respeito pela diversidade, através do diálogo e intercâmbio, na participação ativa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática fundada na igualdade, tolerância e solidariedade. Para Pereira (2004), a educação intercultural é o conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas ao nível do sistema, de escola e de turma, cujo objetivo é promover a compreensão e a tolerância entre indivíduos de origens étnicas diversas, através de mudança de percepções e atitudes, com base em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e de estilo de vida.

A educação intercultural pode ser entendida como uma abordagem educativa baseada no respeito e apreço pela diversidade cultural, que apela para a ideia de trocas, de comunicações, de negociação e de integração de diferentes grupos culturais. É dirigida a cada um e a todos os membros da sociedade como um todo, propondo um modelo integrado de envolvimento na educação dos estudantes que combine todos os aspectos do processo educativo, de tal forma que se possa proporcionar oportunidades iguais/resultados para todos, ultrapassando o segregacionismo nas suas várias manifestações (Soeiro & Pinto, 2006). Ela é parte do pressuposto de uma intervenção crítica e transformadora na realidade multicultural, trazendo uma proposta de ação no processo de ensino e aprendizagem. A perspectiva intercultural da educação implica, enfim, mudanças profundas na prática educativa, pela necessidade de oferecer oportunidades educativas a todos, respeitando e incluindo a diversidade de sujeitos e de seus pontos de vistas. Assenta no desenvolvimento de processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que deem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes (Fleuri, 2003). Na visão de Miranda (2004), a mesma constitui um princípio educativo geral da formação de todo o cidadão das sociedades atuais, afirmando-se como meio através do qual a instituição escolar pode atingir melhor os seus objetivos de democratização, de igualdade de oportunidades e de desenvolvimento cultural.

A educação intercultural deve assumir-se como parte integral do movimento para a solidariedade e justiça social. Isto é, proclama-se que um princípio ético e político de justiça social deve orientar não só as práticas pedagógicas dos professores nas escolas, como também a própria seleção do saber para o currículo ao nível da elaboração das políticas educativas (Stoer & Cortesão, 1999). Um dos objetivos da educação intercultural é o aprofundamento da sociedade democrática, utilizando a escola como importante instrumento de justiça social. Uma sociedade democrática deve preocupar-se em dar mais a quem precisa, através de uma justa distribuição dos recursos públicos. Na verdade, o carácter de uma sociedade revela-se pela forma como ela trata as minorias (Pereira, 2004).

O objetivo da educação intercultural é, por conseguinte, estimular, nos alunos, a capacidade de aquisição de conhecimentos sobre a alteridade cultural existente no território nacional e o desenvolvimento de habilidades sobre os valores democráticos que permitam uma convivência baseada no respeito pelas diferenças existentes nos espaços escolares. Segundo Miranda (2004), a educação intercultural, em sentido geral, teria um duplo objetivo: a) em relação às minorias, dar-lhes um apoio claro para poderem superar situações de desigualdade, integrando-as na sociedade, mas sem perderem a sua identidade cultural; b) em relação às maiorias, contribuir para o desenvolvimento de atitudes de respeito e tolerância em relação a outras culturas minoritárias. Entre os objetivos mais frequentemente reconhecidos, na perspectiva de Díaz-Aguado (2000), destacam-se: lutar contra a exclusão e adaptar a educação à diversidade dos alunos e alunas, garantido a igualdade de oportunidades na aquisição das competências necessárias para a sua integração ativa num mundo cada dia mais complexo; respeitar o direito à própria identidade, tornando-o compatível com o direito à igualdade de oportunidades; e progredir em direção a um usufruto pleno dos direitos humanos, em cujo contexto afigura-se imprescindível interpretar tanto a necessidade da própria educação intercultural, como os seus limites.

Na visão de Miranda (2004, citando Sales & García, 1997) os objetivos básicos da educação intercultural resumem-se em: a) oferecer as condições para a igualdade de oportunidades educativas, de participação ativa na sociedade e na transformação da cultura, dentro de uma sociedade democrática em que se formam novas gerações de cidadãos críticos que tomam decisões públicas para o desenvolvimento das estruturas e práticas socioculturais; b) valorizar e respeitar a diversidade e respeitar a diferença como elemento dinamizador e enriquecedor na interação entre as pessoas e os grupos

humanos; c) procurar valores comuns que possam dar sentido à interculturalidade como ponto de referência axiológica para desenvolver ideologias, políticas e modelos educativos num mundo plural, através de estratégias comunicativas e sociais baseadas no diálogo, como forma de intercâmbio de perspectivas culturais e busca de consensos e modelos socioculturais alternativos; d) tomar consciência das práticas sociais, educativas individuais e coletivas que resultam de atitudes estereotipadas, preconceitos étnicos e socioculturais; e) desenvolver habilidades cognitivas, afetivas e comportamentais para transformar estas práticas e as estruturas que determinam e legitimam o etnocentrismo, para evitar a sua produção (preconceitos individuais) e a sua reprodução (ideologias institucionais); f) desenvolver as competências interculturais: conhecer, entender e valorizar diferentes percepções culturais para superar o etnocentrismo paralisante e discriminador; g) favorecer o desenvolvimento de uma identidade cultural aberta e flexível.

Os objetivos acima elencados, reforçam a ideia de que a educação intercultural ultrapassa a perspectiva multicultural, na medida em que não só reconhece o valor intrínseco de cada cultura, como defende o respeito recíproco entre diferentes grupos, propondo também a construção de relações recíprocas entre si. Em suma, ela propõe uma relação que se dá não abstratamente, mas entre pessoas concretas, entre sujeitos que decidem construir contextos e processos de aproximação, de conhecimento recíproco e de interação. Relações estas que produzem mudanças em cada indivíduo, favorecendo a consciência de si e reforçando a própria identidade. Sobretudo, promove mudanças estruturais nas relações entre grupos. Estereótipos e preconceitos legitimadores de relações de sujeição ou de exclusão são questionados, e até mesmo superados, na medida em que sujeitos diferentes se reconhecem a partir de seu contexto e história (Fleuri, 2003).

Para se diminuir a distância entre os objetivos da educação intercultural e a sua prática nas escolas, Díaz-Aguado (2000) considera que se devem cumprir várias etapas. Para começar deverá ser adaptado o estilo de ensino-aprendizagem para tornar a igualdade de oportunidades compatível com o direito à própria identidade cultural, adaptando a escola as técnicas e/ estratégias de ensino-aprendizagem e o modelo de interação educativa à diversidade dos alunos, superando os obstáculos que, de outra forma, conduzirão à discriminação, garantindo, ao mesmo tempo, que todos alcancem um nível suficiente de protagonismo a partir da sua própria bagagem cultural. O êxito da etapa anterior exige a alteração dos conteúdos e materiais pedagógicos, incorporando aspetos das culturas minoritárias e estimulando conceitos e representações que promovam uma

identidade tolerante. Convém, contudo, ter em conta que a integração destes não é uma condição suficiente para conseguir os objetivos que atualmente se colocam à educação intercultural. O alcance destes pressupõe a necessidade de modificar o processo a partir do qual se transmitem e constroem tanto o conhecimento, como as normas que definem a cultura da escola, conferindo ao aluno um papel mais ativo nesta construção. Para que se possam adaptar a uma sociedade intercultural, os alunos devem adquirir competências socioemocionais complexas, que é preciso desenvolver, competências que permitam, por exemplo, entender e comunicar os seus próprios pensamentos e sentimentos, coordená-los com os outros ou colaborar e negociar interesses divergentes em contextos heterogêneos, pois, para ensinar a viver num mundo heterogéneo, é preciso utilizar a própria heterogeneidade que existe na sala de aula, de forma a que os alunos aprendam a enfrentar os conflitos inerentes e possam experimentar essa mesma heterogeneidade como algo de positivo, como um motor de progresso e de desenvolvimento. Para o cumprimento das etapas condições anteriormente expostas, na prática, é preciso mudar substancialmente o papel tradicional do professor. Este tem de ser alguém disponível para facilitar o processo de construção de conhecimentos e de valores que os próprios alunos, em colaboração com os seus colegas, levam a cabo. E um dos principais requisitos para essa mudança parece ser o desenvolvimento de programas de formação de professores que sejam, ao mesmo tempo, teóricos e práticos, nos quais se facilita a aquisição de recursos eficazes para adaptar a educação à diversidade dos alunos e à cooperação entre professores.

A implementação de uma educação intercultural implica a adoção do princípio da educação como direito de todos, como oportunidade de participação e de aprendizagem e como garantia de acesso e sucesso educativos (Santiago, Akkari, & Marques, 2013). O combate ao etnocentrismo e outras formas de discriminação na escola e na sociedade, afirma e promove o pluralismo representado pelos alunos, as suas famílias e comunidades, baseando-se em objetivos, conteúdos e processos curriculares que expressam e promovem a diversidade cultural e linguística, num clima de interdependência e de igualdade de circunstâncias. Exige, para isso, que a escola, como um todo, se estruture de modo a refletir e acolher a diversidade dos seus alunos. Requer a dinamização das relações da escola com as famílias no sentido de diálogo, participação e da co-responsabilização. Procura realizar os princípios democráticos de justiça social, através de pedagogias críticas, proporcionando conhecimentos, promovendo reflexão e ação que prepare todo o aluno para o exercício futuro de uma cidadania democrática facilitadora de mudanças sociais em níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades (Cardoso, 2005).

A educação intercultural deve envolver todo o sistema educativo (estruturas, agentes e programas educativos). Um envolvimento que se baseia, sobretudo, na qualidade dos processos educativos e em atitudes reflexivas dos agentes decisores nos diversos elos da cadeia do sistema educativo, particularmente os professores (Cardoso, 2005). Por esta razão, Santiago, Akkari e Marques (2013) afirmam que, quando se lida com diferenças culturais na escola, é necessário que se pense e se mude o paradigma educacional: Passar do processo de homogeneidade à heterogeneidade, considerando a diversidade em todos os espaços e dimensões pedagógicas da escola. No paradigma de homogeneidade, os alunos recebem o mesmo tratamento e a escola é indiferente às diferenças culturais. No paradigma de heterogeneidade, os alunos são reconhecidos como culturalmente diferentes, alterando-se currículos, práticas pedagógicas e eliminando barreiras institucionais e atitudinais, ou seja, os alunos são vistos como diferentes, no entanto esta diferença é usada como um recurso para a aprendizagem individual e coletiva. A diferença é transformada em uma oportunidade de aprender a conviver para além das nossas diferenças, assumindo o princípio de alteridade.

2.2.1. A educação intercultural em Angola: Realidade sobre inclusão escolar das crianças Khoisan no ensino primário

Desde tempos remotos, que a minoria étnica Khoisan sofre um elevado índice de discriminação por parte da Maioria Bantu. Discriminação, esta, que atinge as esferas, social, política, cultural e, muito particularmente, a educativa, verificando-se uma fraca implementação de políticas educativas para a sua inclusão desta minoria no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Maria (2015) constata-se que o grau de escolaridade dentro da comunidade San é muito baixo, sendo que, em cada 10 indivíduos, 8 são analfabetos, e que, entre aqueles que frequentam a escola, o nível de escolaridade varia entre a 4ª e a 8ª classes. A questão do baixo nível de escolaridade é mais grave entre os adultos, sendo, portanto, mais preocupante em relação aos adultos, mais grave, ainda, se torna em relação às crianças, pois estas não têm igualmente acesso à escola, o que pressupõe a continuidade do problema por mais tempo. Este baixo nível de escolaridade deve-se, por um lado, à falta de políticas educativas exequíveis orientadas para a minoria étnica em causa, e, por outro, à falta de escola no seio das suas comunidades. Quanto à falta de escolaridade dos San, Jaime (2014) afirma, "muitas crianças San não frequentam a escola porque são insultadas pelas outras da tribo Bantu. O mesmo acontece nos serviços de saúde e em outros sectores básicos" (p. 50). Percebe-se, em parte, que a discriminação (por aparência e língua) é um dos males que muito tem influenciado o

abandono ou a auto exclusão deste grupo nas escolas, situação que pode ser controlada através de projetos de educação intercultural.

A implementação da educação intercultural pode ser um instrumento de promoção da igualdade de oportunidades e de favorecimento da justiça social, ou seja, é uma proposta importante para a construção da democracia cultural em sociedades multiétnicas. Uma educação que invista no respeito mútuo dos grupos que compõem o mosaico etnolinguístico nacional, baseie na tolerância e na igualdade de oportunidades, apoiando-se, de modo particular, em projetos de educação intercultural através das políticas educativas compensatórias, que segundo Muñoz Senado (1997, citado por Miranda, 2004), no sentido lato, pressupõe, um conjunto de medidas políticas, económicas, sociais e escolares de discriminação positiva, que se apliquem a uma população afetada por pobreza económica, social e cultural, tendo em vista a redução e compreensão da sua desvantagem no sistema educativo. Em sentido restrito, constitui o conjunto de programas específicos de atenção educativa destinados a populações (grupos ou indivíduos) socioculturalmente carenciadas.

A promoção de práticas de educação intercultural e o sucesso educativo dos alunos pertencentes às minorias étnicas estarão comprometidas se, nos níveis de decisão e planificação do sistema educativo, não forem tomadas iniciativas adequadas e realistas tendo que visem facilitar a sua inclusão dos mesmos no sistema de educação e ensino, através de leis e práticas claras de educação para a igualdade (Cardoso, 2005). Como já afirmado, em Angola, os documentos fundamentais, como a Constituição e LBES, não contêm princípios respeitantes à educação intercultural orientados para a inclusão de crianças da minoria étnica San no sistema de educação e ensino, o que se reflete na falta de inciativas e/ou insuficiência na elaboração e desenvolvimento de ações de carácter nacional e local, referentes à educação intercultural, contribuindo grandemente para algumas limitações e obstáculos em relação à inclusão escolar dos mesmos.

São várias as limitações e os obstáculos que concorrem para o insucesso da inclusão dos San no ensino primário, entre os quais figuram: a falta de vontade política, pois não se observando, por isso, a elaboração e implementação de estratégias de educação intercultural com objetivos pedagógicos orientados para a tribo San; a existência de um currículo etnocêntrico, que quase nada ou pouco inclui sobre esta minoria étnica, o que se aborda em alguns programas de ensino resume-se na sua caracterização e explicação do seu "modo de vida" (o nomadismo, caça e a recolecção); o monoculturalismo no processo de ensino-aprendizagem, encontrando-se a escola e os professores reféns de uma pedagogia monocultural. Finalmente, observa-se, ainda, que os alunos da tribo San,

se deparam na escola e na sociedade em geral, com um grau elevado de conotações negativas assentes em preconceitos e estereótipos, construídos pelo grupo dominante (Bantu), o que contribui para o elevado tratamento desigual e discriminatório.

Logo, as crianças San, quando enquadradas no sistema de educação e ensino, deparam-se com um sistema monocultural e curricularmente blindado. Neste contexto, segundo Cardoso (2005), observa-se que o percurso escolar das minorias étnicas é, em geral, mais difícil e desvantajoso do que o percurso escolar dos alunos pertencentes à cultura dominante. Para estes últimos, o sistema de ensino é, mais ou menos, ajustado à sua realidade, no que se refere aos objetivos, aos conteúdos e às metodologias de ensino, aos processos de avaliação e aos estilos de ensino. Ou seja, na escola, tudo é veiculado pela sua língua e no contexto da sua cultura, tendo, assim, como quadro de fundo um ambiente escolar monocultural que é o seu. Os conhecimentos, as competências, os valores e atitudes mais reconhecidos e valorizados para a afirmação e mobilidade social são os característicos da sua cultural, ou seja, os que a escola mais privilegia. Por isso, élhes mais favorável a progressão escolar em detrimento das minorias étnicas.

2.3. O currículo nacional angolano e as perspectivas para a inclusão escolar das crianças San no ensino Primário

> O currículo é (...) um instrumento que une em vez de separar, que cimenta em vez de fragmentar, que mantém em vez de romper, que dá continuidade em vez de aniquilar (...) (Marques, 1999, p. 80)

A palavra *curriculum* deriva *do e*timo verbal latino *currere,* que significa caminho ou percurso a seguir (Morgado, 2000a). O currículo é um termo polissémico, já que, segundo Ribeiro (1990), não possui "um sentido unívoco, existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam o que vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão cerca da natureza e âmbito do currículo" (p. 11). Para Pacheco (2007), o currículo, "se comparado a um jogo com regras, torna-se, pela sua própria natureza e dimensão, bastante conflitual ou problemático sempre que se procura defini-lo" (p. 16), na medida em que "não existe consenso generalizado quanto ao âmbito e os elementos caracterizadores do currículo" (Morgado, 2000a, p. 21). Nesta ordem de ideia, Machado e Gonçalves (1991) afirmam que a busca de uma definição de currículo consensualmente aceite será sempre infrutífera. A mesma opinião é partilhada por Pacheco (2007) ao afirmar que, apesar da emergência do currículo como campo de estudos e como conhecimento especializado, insistir numa definição abrangente do currículo poder-se-á tornar extemporâneo, dado não existir, ainda, um acordo

generalizado sobre o que verdadeiramente significa. O currículo é quase sempre definido de acordo com a forma como cada investigador direciona os seus estudos, ou seja, é o reflexo das opções de matrizes de acordo com as com as quais orientam as suas análises. Depende, assim, de concepções metodológicas diferenciadas que cada estudioso formula e adopta.

Nesta variedade de concepções encontradas na literatura, trouxemos algumas das que mais se aproximam à realidade do nosso estudo. Assim, Zabalza (1997) define o currículo como o conjunto de conhecimentos, habilidade, atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano pois ano. Para Roldão (1999a), o currículo é "em qualquer circunstância o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar" (p. 24). Já Pacheco e Morgado (2002) entendem o currículo como um projeto antropológico de crenças, valores, atitudes e saberes que configuram um sistema, uma estrutura que molda a aprendizagem. Na visão de Pacheco (2005), um currículo é um plano de ação pedagógico muito mais largo do que um programa de ensino, que compreende, em geral, não somente programas, para as diferentes matérias, mas uma definição de finalidades da educação. É uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, económicas, culturais, sociais e escolares etc.) na base das quais existem interesses concretos e reponsabilidades compartilhadas.

Ramos e Costa (2004) apoiando-se em Ribeiro (1996) definem o currículo como o conjunto de experiências educativas, englobando todas as atividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer as que são planeadas e organizadas pela escola, quer as que decorrem da organização e dos vários aspectos da vida escolar. Na perspectiva de Alonso (2000, citado por Ramos & Costa, 2004) "o currículo não existe à margem da multiplicidade de interações e circunstâncias políticas, culturais e contextuais que o conformam com a realidade prática" (p. 82), ou seja, o currículo equaciona-se como um projeto que se vai construindo socialmente, através dessas diferentes interações. O currículo enquanto projeto, "consubstancia as opções da escola [...] acerca da seleção e organização da cultura e da formação que considera imprescindível oferecer aos seus alunos, através da organização de experiências de aprendizagem significativas que possibilitam uma educação de qualidade para todos" (p. 82).

A sistematização feita sobre as várias concepções do currículo, leva-nos a concluir que todas exprimem um plano de intenções, com vista a adequar e qualificar o processo de

ensino e aprendizagem, através de procedimentos pedagógicos sistematizados, que se procuram concretizar, na prática, num campo social que é a escola, tal como afirma Morgado (2000a) "o currículo é sempre uma solução, ainda que provisória e discutível no seu valor e nas suas formas de expressão, para um determinado problema educativo" (p. 32). No entender de Hirsch, o currículo é o cérebro e o aparelho circulatório do sistema de ensino (Marques, 1999), e a sua natureza merece, assim, ser analisada de forma crítica, face às circunstâncias, necessidades e públicos atuais. Para isso, importa olhar o currículo como a realidade socialmente construída que caracteriza a escola como instituição em cada época.

Ou seja, o currículo é uma construção permanente e inacabada (Pacheco & Morgado, 2002), e as resoluções curriculares devem ser adotadas no sentido de criar espaços para que a as escolas possam gerir, de forma flexível, o currículo nacional. Num currículo nacional, com normas de aplicação universal, onde a pedagogia proposta é uma pedagogia burocrática, parte-se do princípio de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento académico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar. Esta pedagogia ignora, também, as capacidades, interesses e formação dos professores, as suas opções pedagógicas e as condições de trabalho na escola. Por exemplo, se um professor optar, no ensino de História por um método de inquérito que privilegie a descoberta pessoal, por trabalho de projetos (em grupos ou individuais) ou por aulas com jogos de simulação, com métodos ativos, dificilmente o conseguirá fazer em aulas de uma hora (Formosinho, 1999).

No entanto, a administração central ao projetar, implementar e controlar o sistema educativo, deve ter a noção de que existe um longo e complexo curso que separa a administração central e a administração da sala de aulas, espaço onde efetivamente se joga o sucesso ou o insucesso do sistema (Vicente, 2004), o que implica, equacionar o currículo em termos de um binômio que articula a garantia de competências essenciais a desenvolver pelos alunos e de aprendizagens curriculares comuns (currículo nacional), com a diversidade de ofertas educativas que visem a adequação desse currículo ao contexto local ou da escola (Ramos & Costa, 2004). Pressupõe igualmente, segundo Roldão (2005), configurar novas formas de o sistema, as escolas e os professores articularem os seus níveis de ação e de decisão curricular, no sentido de ruptura com a tradição curricular uniformista a favor de uma maior autonomia e responsabilização das escolas pelos seus projetos curriculares, prestando contas deles no quadro de um projeto curricular nacional claro que os enquadre e regule.

Esta interdependência entre o global e o local, na visão de Morgado (2000a), incorpora o termo *glolocalização*[8] no campo curricular, que procura traduzir claramente uma noção de complementariedade, e não de exclusão, entre o essencial do global e o pertinente do local. No fundo, um currículo sensível às diferenciações locais, sem, contudo, deixar de possuir um tronco global comum, precisamente porque essas diferenciações se inserem e dizem respeito a um contexto muito mais profundo, abrangente e lato, que é dado pela dimensão do global. Um currículo comum segundo Gimeno (2002), formulado e desenvolvido de maneira flexível, tem que dar resposta ao pluralismo social e cultural, admitindo as diferenças entre culturas sem renunciar à universalidade de muitos traços culturais e de certos objetivos básicos. Por esta razão, concordamos com Pacheco (2003), ao afirmar que o currículo deve ser ou é:

> Cumulativamente, uma intenção e uma realidade que ocorrem num contexto determinado e que são o resultado de decisões tomadas em vários contextos. Dentro desta perspectiva dinâmica e processual, o currículo, e todo o processo do seu desenvolvimento, é uma intersecção de práticas com a finalidade de responder a situações concretas (p. 6).

O recurso à gestão curricular local justifica-se, para se fazer melhor do que na opção centralizadora e da uniformidade curricular, ou seja, esta gestão implica que se conceba e se transforme o currículo prescrito a nível nacional num projeto contextualizado e reconstruído localmente. Implica, simultaneamente, que esse projeto seja orientado por uma intencionalidade própria, negociada entre professores, alunos e elementos da comunidade escolar e educativa (Leite, 2003). Neste sentido, a gestão flexível, de acordo com Pacheco (2002), parte da necessidade de olhar para o currículo como uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente sociocultural e um instrumento obrigatório para análise e melhoria das decisões educativas, permeável ao contexto de implementação, adequando-se à realidade. Olhar para o currículo, como intenção e realidade, é fruto de determinado contexto e resultado de decisões tomadas em várias situações (Pacheco, 2000), um projeto cujo processo de construção e desenvolvimento é interativo, implicando unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou o processo de ensino--aprendizagem (Pacheco, 2007).

O currículo contextualizado na ideia de escola-comunidade-educativa (currículo local) procura responder às necessidades educativas dos alunos, tendo em conta os contextos

[8] Na verdade, o termo glolocalização é usada pela primeira vez no campo da economia nipónica. A este proposito (Gomes, 2000 citado por Margado 2000a, p. 64)

educativos em que a escola está inserida, por meios de estratégias pedagógicas e didáticas favoráveis à realidade não prevista num currículo nacional. O currículo local, na visão de Pacheco (2003), surge como um documento de trabalho que favorece a democratização escolar, se for elaborado na procura da igualdade e da diversificação dos percursos de aprendizagem. A construção realiza- se através de critérios bem explícitos, cuja referencialização exige uma discussão e problematização permanente, aliados a propósitos que se estabelecem como metas a alcançar num determinado tempo e espaço. Busca a democracia como estilo de trabalho ao nível de todos os contextos da vida escolar, assumindo- se a escola como uma comunidade onde se observam os princípios da igualdade, da diversidade, da justiça e da participação, onde a aprendizagem educativa referenciada pelos parâmetros de uma cultura básica comum, enquadrados no currículo nacional, e de uma cultura diferenciada em função dos contextos locais ou seja, propósitos bem delineados e organizados, objetivos, competências em projetos de formação adequados aos alunos e à realidades das escolas e comunidades.

Neste particular, o contexto Moçambicano pode servir de exemplo para a realidade angolana, por ser uma sociedade multiétnica, à semelhança de Angola. Em Moçambique, os conteúdos locais, inseridos no currículo local, são estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. O Plano Curricular do Ensino Básico, prevê que os programas de ensino devem estabelecer uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola deve ter à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos que, dizendo respeito à vida local, se julguem relevantes para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade; de acordo com isto, a carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (Moçambique, 2003).

Nesta perspectiva, o currículo local incorpora matéria diversa da vida ou de interesse da comunidade local, nas diferentes disciplinas do plano de estudos. Faz a listagem dos conteúdos locais e a recolha de informação, junto da comunidade, para que possa ser integrada no processo de ensino-aprendizagem, sendo um processo que deve ser coordenado pela escola com a participação dos alunos, professores, pais e encarregados de educação e outras instituições da comunidade. O objetivo desta medida é permitir que os alunos adquiram na escola, conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade (Barbosa et al, 2015).

Sendo a escola uma comunidade em miniatura, constituída por alunos com *ethos* cultural diferenciado, necessita, e deve, por meio do seu currículo procurar responder às especificidades e problemas apresentados por aqueles, através de um processo de flexibilização e contextualização curricular. Para tal, urge, segundo Ribeiro (1990), redimensionar o perfil e a ação da escola nos planos cultural, pedagógico, organizacional e administrativo, alargando, simultaneamente, a sua capacidade de diálogo intercultural com a comunidade.

No contexto angolano, o Estado estabelece a política curricular nacional como um conjunto de fundamentos, princípios, normas e parâmetros de referência capazes de garantir a organização e gestão curricular ao serviço da educação escolar. Trata-se de um instrumento que visa contribuir para a garantia da soberania do Estado, mediante a preparação integral dos sujeitos em construção histórico-social para as exigências da vida individual e coletiva (Angola, 2019). A prescrição sobre as questões curriculares, no sistema educativo angolano, tem a legitimidade da administração central, tal como se vê no artigo 105º da LBSE, no seu primeiro ponto:

> Os currículos, planos de estudos e programas de ensino e os manuais escolares para [...] o Ensino Primário e o Ensino secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório nos termos a aprovar pelo Titular do Poder Executivo (Angola, 2016).

Nota-se, na lei, uma orientação clara para a estandardização e obrigatoriedade do cumprimento do currículo nacional, o que achamos pouco adequado ao contexto multicultural angolano, uma vez que um currículo nacional uniforme aplicado num contexto multiétnico e com minorias étnicas, pode ser tido como um currículo discriminatório, pelo facto de a uniformidade curricular prejudicar o desenvolvimento das potencialidades individuais e ser contrária a um dos princípios mais queridos das sociedades democráticas: o respeito pelas diferenças e o apreço pela individualidade (Marques, 1997). Deste modo, consideramos que um modelo uniformizado do currículo, traz constrangimentos às escolas com minorias étnicas San, porque não permite a adaptação as características escolares em contexto.

Segundo Pacheco (2007), uma desejada normalização ou estandardização cultural para uma comunidade educativa só será tolerável quando a política curricular respeitar quer a diversidade cultural, com o reconhecimento de opções locais, quer a pluralidade de situações de formação que não são resolvidas por "dietas" educacionais. Opinião reiterada por Kelly (1980), ao afirmar:

> Não pode haver um acordo sobre o conteúdo de um currículo comum devido às diferenças próprias que existem entre os indivíduos [...], se queremos propiciar educação para todos, precisamos reconhecer que não o podemos fazer oferecendo a todos uma dieta educacional comum (p. 149).

Apesar de a globalização, segundo Zau (2014), impor uma tendência generalizada para a uniformização, no plano educativo, torna-se impossível criar um modelo uniformizado ou de "educação universal". As sociedades encontram-se estruturadas em função de códigos sociais e os seus membros interagem a partir de costumes, princípios, regras, formas de ser, que podem ou não estar fixadas em leis escritas. Como outras práticas sociais, a educação atua sobre a vida e o crescimento das diferentes sociedades em dois sentidos: no desenvolvimento das suas forças produtivas e dos seus valores culturais, bem como na aprendizagem da coexistência e convivência com a diferença. Assim sendo, a ação educativa, inserida num processo de desenvolvimento comunitário, não deverá estar desassociada do contexto cultural em que está inserida. Caso contrário, os conhecimentos adquiridos nas instituições de formação poderão não ser capazes de dar resposta aos problemas reais e cotidianos dessa comunidade.

Não descartamos aqui a necessidade de o sistema educativo ser de carácter nacional; defendemos, sim, que o mesmo sistema possibilite uma autonomia local parcial, que garanta a sua ligação com as comunidades por meio de gestão e adequação do currículo prescrito às necessidades educativas locais e escolares, pois a variedade etnolinguística, o baixo nível de desenvolvimento social das populações em zonas rurais e a franca competência no domínio da língua oficial e de escolarização inviabilizam as possibilidades da existência de uma "educação universal", que sirva e responda às necessidades educativas dos vários grupos que constituem o mosaico sociocultural do território angolano. Segundo Zau (2014), as necessidades educativas de crianças em Angola, em processo de alfabetização, só poderão ser satisfeitas se o modelo de sistema educativo for suficientemente flexível para reconhecer a existência de outras culturas e a língua de contextos das comunidades. Caso contrário, as escolas, blindadas num programa de carácter nacional e de cumprimento obrigatório, não conseguem cumprir com o papel social para o qual foram criadas.

Segundo Cabral (2005), sendo os programas a componente fundamental dum currículo, devem ser contextualizados, isto é, desenvolvidos tendo em conta quer as condições do ambiente escolar, quer da comunidade envolvente, para promoverem o sucesso, não só escolar, mas também educativo, dos alunos. Se estes aspectos são relevantes em todos os

países, a sua importância é ainda maior em Angola, tanto pela diversidade cultural e de condições em que funciona a escola, como pela necessidade imperiosa de diminuir drasticamente as altas taxas de insucesso escolar e promover o sucesso educativo, tão necessário para a aceitação das diferenças e para o desenvolvimento de Angola.

Deste modo, as políticas educativas devem pautar-se por critérios de diversidade, estimulando, simultaneamente, a integração e o respeito mútuo dos cidadãos, e serem concebidas de forma a não se tornarem num fator de acessório da exclusão escolar (Morgado, 2000a). Entendemos, de igual modo, que a lógica da gestão local através da ressignificação do currículo nacional visa buscar melhorias nos procedimentos de inclusão escolar das crianças San no sistema de ensino angolano, visto que a atual realidade educativa das mesmas não se ajusta à política de gestão curricular uniforme e centralizada. Ou seja, a gestão curricular uniformizada e centralizada impossibilita o surgimento de iniciativas escolares estruturadas e interculturalmente orientadas, capazes de rebater os problemas de exclusão escolar das minorias étnicas San. Daí considerarmos a flexibilização curricular como um dos caminhos para a concretização do processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San.

2.3.1. A inclusão escolar das crianças San no ensino primário e os desafios na ressignificação do currículo nacional

> A educação é uma arma carregada de futuro, se for universal, se for inclusiva, se for inovadora e se for emancipatória (Rodrigues, 2016, p. 61).

A ressignificação do currículo nacional angolano implica a defesa da educação para todos e a garantia do direito à igualdade na diferença, por meio de um currículo trabalhado em torno das questões que constituem o cotidiano da comunidade educativa. Uma sociedade multiétnica, com o desafio de garantir uma educação igualitária na diferença, consagrada como um direito fundamental (tal como previsto no 1.º ponto, do art. 23.º da CRA "todos são iguais perante a Constituição e a lei" (Angola, 2010), e no art. 9.º da LBSE que assevera o Sistema de Educação e Ensino como universal, isto é, todos os indivíduos têm iguais direitos no acesso, na frequência e no sucesso escolar nos diversos níveis de ensino - Angola, 2016), há, portanto, obrigação de trabalhar na ressignificação do currículo nacional, com arranjos curriculares flexíveis, contextualizados e interculturalmente orientados, capazes de responder às reais necessidades educativas das crianças San em idade escolar e às exigências multiculturais existentes no território angolano.

Como já foi referido anteriormente, Angola é um país multicultural e plurilíngue, caracterizado por uma população jovem maioritariamente iletrada e com fraca competência no domínio da língua oficial e de escolarização (Zau, 2012). Uma sociedade multicultural com um sistema educativo centralizado e uniforme exige da escola grandes desafios relacionados com a justiça curricular.

Para as crianças que chegam à escola com graves problemas de adaptação e integração, é necessário que a escola mobilize recursos capazes de eliminar ou diminuir essas dificuldades. Desde logo, pondo em prática programas de educação intercultural, de forma a dar voz às culturas minoritárias e aproximar o currículo das vivências, práticas culturais e experiências das crianças pertencentes a minorias étnicas e culturais (Pereira, 2004). Aliás, segundo Secada (2007), o "ensino é uma profissão de interesse pelo aluno" (p. 184), e quando se coloca a ênfase na criação de currículos multiculturais, está-se a afirmar a crença de que todas as crianças são educáveis.

A escolarização comum de grupos diferentes tem sido considerada uma das condições que pode promover a aprendizagem da comunicação intercultural, embora, por si só, não a garanta. De facto, sendo a escola a instituição educativa por onde passam todos, e tendo em conta que as crianças e jovens possuem todos a mesma dignidade, se forem criadas as condições de comunicação real entre estes alunos de origens diversas, podem ser possíveis situações de partilhas de experiências culturais que são mais difíceis de existir em instituições de outro tipo (Leite, 2007).

A diversidade cultural e étnica é uma realidade que impõe novas responsabilidades à escola e aos professores. Longe de constituir um obstáculo ou um problema, esta diversidade é uma riqueza. A existência de alunos com diversas heranças culturais obriga a escola a adaptar o seu currículo às diferenças culturais de base.

Acontece, contudo, que, regra geral, a pertença a uma etnia anda acompanhada, igualmente, de uma certa identidade cultural. Quando surge uma associação entre a pertença a uma minoria étnica e um passado de opressão e exploração, então o currículo escolar deve integrar e dar espaço ao conhecimento dessa história de opressão e dar voz às culturas que foram historicamente sufocadas ou silenciadas, bem como concretizar estratégias que combatam eficazmente os preconceitos. Não se julgue, contudo, que o currículo multicultural só traz vantagens aos alunos pertencentes às minorias étnicas culturais. É imprescindível afirmar que a imersão num currículo multicultural é também vantajosa para os alunos oriundos da maioria, porque ganham conhecimentos sobre as

outras culturas e desenvolvem atitudes de tolerância e respeito para com as diferenças (Pereira, 2004).

O currículo multicultural é produto da adequação/flexibilidade do currículo oficial à diversidade dos alunos. O mesmo resulta de decisões curriculares do Professor reflexivo e de decisões ponderadas, tendo como referência a situação daqueles alunos na escola e o seu direito à educação em igualdade de circunstâncias. Está, portanto, intencionalmente estruturado de modo a respeitar e a promover a igualdade de oportunidades e o sucesso educativo de todos os alunos, assegurando-lhes igualdade de consideração e de participação nas atividades, tem em conta os diferentes estilos de aprendizagem das crianças da classe, usando metodologias adequadas a esses estilos. Proporciona a partilha regular dos aspectos das diversas culturas em presença e, acima de tudo, promove dinâmicas de classe e de escola de combate ao tribalismo e a todas as formas de discriminação. As metodologias adoptadas incidem em processos que desenvolvem a autoestima e a autoconfiança de todos os alunos, valorizando as diversas identidades históricas, culturais e linguísticas, partilhando conhecimentos, valores e experiências estéticas específicas de cada cultura (Cardoso, 2005), e envolvendo a aplicação do conhecimento às questões e preocupações que possuem significados pessoal e social, através da integração curricular (Beane, 2002).

Adquirem aqui importância decisiva os processos de desenvolvimento curricular, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os de acordo com as características dessa realidade (Alonso, 2000) o que, no contexto angolano, se tornaria adequado para responder aos desafios de inclusão escolar da minoria étnica San, por meio de um currículo aberto, flexível e integrador de conhecimentos da vida cotidiana dos alunos, não previsto nas bases do currículo nacional. A necessidade de um currículo integrador, na visão de Beane (2002), promove a integração das experiências, do conhecimento, da escola e de um mundo mais vasto, dos interesses pessoais e sociais e assim sucessivamente.

Segundo Alonso e Sousa (2013), a integração curricular admite a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão. Já para Felício e Alonso (2016), a integração curricular, faz jus à sua capacidade de abertura, de reconhecimento e de diálogo do currículo com o meio envolvente para o qual se destina, a fim de que a intersecção "currículo-território" atinja níveis de interajam com os problemas, as situações e os acontecimentos vividos em

contexto.

No nosso entender, com o diálogo do currículo com o meio envolvente (idiossincrasia sociocultural dos grupos existentes na comunidade), permitiria melhorar a convivência intercultural e aproximar a construção do ambiente educativo às realidades diversificadas que constituem os contextos educativos (Alonso, 2002). Esta é uma via essencial para melhorar a qualidade educativa, oferecendo aos alunos um currículo relevante e significativo para a sua formação integral, enquanto indivíduos e cidadãos. Trata-se de conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa, e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais e pessoais, com as suas linguagens, concepções e valores; a dialética entre unidade/diversidade, entre o projeto comum e a variabilidade, complexidade e pluralismo da realidade.

A integração curricular é uma concepção curricular que está preocupada em aumentar as possibilidades de inclusão pessoal e social através da organização do currículo em torno de problemas e de questões significativas, identificadas em conjunto por professores e alunos, sem considerar as fronteiras das áreas de estudo (Beane, 2002).

Este reposicionamento de conhecimento traduz a flexibilização curricular com recurso à discriminação positiva da cultura das minorias, evitando cair no que se designou currículo turístico. Segundo esta abordagem, os temas da diversidade cultural, da situação diferenciada das minorias e outros aspectos das especificidades de certos grupos socioculturais e étnicos são perspectivadas como algo de estranho e exótico. Essa é apenas uma atitude de contemplação que, ao procurar definir ou descrever as culturas em presença, numa atitude comparativa, tem, muitas vezes, o efeito perverso de separar o "nós" dos "outros" e de só realçar as diferenças, reforçando os estereótipos (Leite, 2003). Realidade observada no Currículo do Ensino Primário Angolano, em particular no manual de História da 5ª Classe, quando se faz a caracterização dos grupos etnolinguístico existentes no território nacional, atribuindo grande envergadura aos grupos Bantu e aos seus feitos, enquanto os San ficam resumidos por uma descrição do modo de vida ligado à caça e à recolecção, o que os torna mais vulneráveis à discriminação.

É necessário compatibilizar a igualdade de oportunidades, que a integração escolar permite desenvolver, com direito à própria identidade cultural em todas as suas vertentes. E, para tal, é imprescindível que a escola reconheça ativa e explicitamente a cultura das minorias que pretende incluir (Díaz-Agudo, 2000), pois, a valorização do *ethos* cultural (cultura material e imaterial), dos vários grupos que compõem o mosaico etnolinguístico angolano no currículo escolar, exige uma abordagem a favor da

discriminação positiva, que contribua para eliminar os preconceitos existentes sobre as minorias, em particular, e promover a democracia cultural por meio de um currículo multicultural. Segundo Cardoso (2005), não existe um currículo multicultural paralelo ao currículo oficial. O primeiro resulta do segundo através da intervenção mediadora dos professores que põem em prática as suas convicções acerca da necessidade de educar para uma sociedade multicultural e para a realização da igualdade de oportunidades.

Com efeito, a gestão contextualizada e flexível do currículo nacional deve ser um desafio em espaços escolares multiétnicos, capaz de questionar os objetivos, os conteúdos e os os materiais pedagógicos disponíveis, sem respaldo democrático, ou seja, que não tenham em conta a existência da diversidade étnica presente nos espaços escolares, e que desvalorizem a idiossincrasia das minorias étnicas, impossibilitando a inclusão e aceitação da mesma num espaço de que também são parte integrante.

Em suma, entendemos que o problema de inclusão escolar dos San, tem muito a ver com o facto de o currículo ser pensado e elaborado tendo como referência simplesmente o grupo dominante (grupo Bantu) e que detém o poder, sem ter em conta a idiossincrasia cultural dos San, que também é parte do mosaico sociocultural angolano. Este facto que pode ser solucionado com a ressignificação do currículo nacional face à diversidade, por meio de uma gestão flexível que promova a interculturalidade. Neste caso, a gestão dos currículos deve procurar responder às necessidades educativas locais, um currículo que tenha como modelo ou como padrão o currículo nacional, mas que a nível local seja flexibilizado e contextualizado no sentido de responder às perspectivas concretas da comunidade em que está a ser aplicado. Afinal, está em causa a formação de um grupo étnico com uma certa especificidade, pelo que deve ser ponderada a necessidade de se abrirem espaços para a gestão flexível do currículo, que responda à especificidade concreta desta minoria étnica. Outrossim, consideramos que a inclusão social deste grupo beneficiará com medidas de territorialização das políticas educativas e uma maior autonomia das escolas mediante a implementação de projetos educativos e curriculares de escola.

2.4. A territorialização das políticas educativas: uma probabilidade de justiça curricular para a inclusão escolar das crianças San no ensino primário

O termo territorialização está associado à ideia da valorização do local. Já a territorialização das práticas educativas é frequentemente associada a uma gestão local

e participada do currículo, em que se reconhece a necessidade deste currículo ser adequado aos alunos a quem se destina, sendo, para isso, fundamental a participação dos atores educativos locais (Leite, 2005). O conceito é utilizado, também, para especificar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos atores e a contextualização da ação político-educativa. Pretende-se, com isto, rebater a homogeneidade das normas e processos nacionais, para a satisfação de interesses próprios dos alunos e das famílias (Barroso, 1997), através da incorporação das realidades e das especificidades das situações existentes ao nível das escolas, que não são, nem podiam ser previstas num currículo completamente estruturado e definido à escala nacional (Leite, 2005)

O processo de territorialização não põe em causa o papel do Estado na produção de uma identidade nacional e de coesão social, no domínio da educação, antes permite que essa função do Estado se faça no respeito pelas identidades locais e ~~das~~ suas autonomias (Barroso, 1997). O Estado surge como organizador do sistema de ensino, proporcionador da igualdade de oportunidade de acesso e sucesso educativo, tendo as competências desenvolvidas e atribuídas aos estabelecimentos de ensino a função de acomodar as características locais, particulares e específicas contribuindo para criar condições de justiça social e a democratização das instituições. Ou seja, a transferência das competências às comunidades locais e à escola não põe em causa o papel do Estado, mas transforma-o (Bernieri, 2003, citando Barroso, 1997). Estas transformações refletem-se em áreas essenciais como o currículo, a organização escolar e na formação e desenvolvimento profissional dos professores (Morgado, 2004).

A territorialização visa promover uma mudança de lógica, isto é, a passagem de uma lógica uniformizadora para uma autonomizadora, que passa pela construção, realização e avaliação de projetos em cada escola (Morgado, 2004). Os pressupostos da territorialização permitem que as leis, definidas a nível nacional, adquiram maior flexibilidade tendo em conta os contextos geográficos, as diversidades de situações e dinâmicas que caracterizam os territórios e as escolas (Morgado, 2000a).

Em Angola, a Lei da Política Curricular, no enquadramento Jurídico dos Níveis de Ensino da Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Secundário, alude à educação como processo planificado e sistematizado de ensino-aprendizagem, capaz de subsidiar o cumprimento dos objetivos educacionais em todo o território, a partir de um ensino sustentado por um currículo nacional e de cumprimento obrigatório, como é definido no

número 1 do artigo 105º da LBSE. A Lei refere, ainda, que não garante apenas o direito à educação, mas sobretudo o direito na educação. O Estado está preocupado em refletir profunda e continuamente sobre a situação da educação e a busca de procedimentos capazes de assegurar a realização de uma educação escolarizada expectável por todos, ou seja, de carácter inclusivo, integrador e de qualidade, implicando a definição de estratégias e a tomada de medidas que visem a contextualização e recontextualização do paradigma educativo à realidade do país, partindo de pressupostos didático-pedagógicos mais atualizados (Angola, 2019).

Entendemos que a prescrição de um currículo nacional de cumprimento obrigatório, suscita algumas questões: 1. Será que um currículo nacional de cumprimento obrigatório garante espaços para um processo de escolarização democrática e inclusiva?; 2. Como é possível responder ao conjunto de intenções de inclusão escolar dos San, com um ensino centralizado e curricularmente daltónico para com a cultura das minorias?; 3. Sem aberturas para uma autonomia e flexibilização curricular, será possível atingir os pressupostos de uma educação interculturalmente orientada? Atendendo às inquietações levantadas, Morgado e Martins (2008) são de opinião que as mudanças educativas devem procurar consubstanciar-se na construção de uma escola democrática e integradora, capaz de estimular a criatividade, respeitar a diversidade, compensar as diferenças sociais e culturais dos alunos. Tais propósitos devem repousar na reconstrução do currículo proposto a nível nacional, que valorize a autonomia curricular das escolas, em função do contexto em que cada uma se insere, onde a importância de conceber, implementar e avaliar projetos é tida como mais-valia para responder aos problemas de exclusão e insucesso escolar, sem a qual a escola continuará a perpetuar algumas rotinas e a atirar muitos alunos para o insucesso e o abandono.

Neste particular, o contexto português pode servir de exemplo para a realidade angolana. Portugal, para responder e combater os problemas de exclusão e de discriminação das culturas cigana e de origem africana nas escolas, adotou a política de territorialização denominada TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), uma política dirigida às especificidades de determinado espaço geográfico, administrativo e social, e que apresenta como meta combater os problemas de exclusão social e escolar, onde os atores locais adquirem um papel fundamental (Barbieri, 2003). O objetivo é contribuir para que as necessidades e caraterísticas dos distintos grupos sociais, que convivem em cada sociedade, sejam respeitadas, através de processos que as escolas desenvolvem na procura de uma melhoria educacional fundada na justiça curricular e social (Sampaio & Leite, 2015 citando Connell, 1995, 2012; Santomé, 2013), capazes de contribuir para a diminuição das desigualdades (Barbieri, 2003).

Esta medida ajudaria, no contexto angolano, as escolas com crianças San a responderem ao problema de exclusão e insucesso escolar, por meio de projetos próprios que permitam o diálogo objetivo entre o currículo nacional e a realidade local. Mas, para tal, Morgado afirma que a possibilidade de a escola poder responder aos novos desafios com que se vê confrontada, dependem, em larga medida, da capacidade de afirmação da sua autonomia (Morgado, 2000a). Logo, se o processo educativo angolano procura consubstanciar a construção de uma escola democrática e inclusiva, capaz de responder aos problemas escolares de todos, sem discriminação, deve garantir de forma objetiva o direito à autonomia pedagógica das escolas com minorias étnicas San, pois o reconhecimento deste direito pode permitir, segundo Pacheco (2002), que os territórios locais possuam a capacidade de (re) interpretar o currículo em função de projetos que são administrativamente controlados por eles.

A garantia da autonomia pedagógica abarca a concepção da autonomia curricular e, consequentemente, a democratização do ensino. Segundo Sarmento (1996), a autonomia pedagógica traduz-se na possibilidade de a escola definir normas de implementação concreta do currículo nacional, métodos e materiais escolares; determinar componentes locais do currículo; planificar e gerir formas de complemento curricular; estabelecer protocolos para concretizar componentes curriculares próprias, implementar inovações pedagógicas, organizar e gerir modalidades de diagnóstico de finalidades de aprendizagem e de apoio socioeducativo. Permite, igualmente, à escola participar na formação dos seus docentes, na base de um plano de formação próprio, inventariando carências e mobilizando recursos; a escola pode criar equipas educativas para a implementação de inovações, bem como gerir os espaços escolares e planificar a sua utilização, autorizando a cedência à comunidade.

O grande desafio que se coloca hoje à prática da autonomia da escola é uma mudança cultural (Barroso, 1999). No caso da escola com crianças San, a mudança cultural traduz-se na elaboração de dispositivos pedagógicos que permitam a transição do ambiente monocultural para intercultural. É claro que a falta de autonomia nas escolas com crianças San as torna presas ao cumprimento do programa prescrito, retirando-lhes a possibilidades de desenvolver um currículo que, adaptando-se ao contexto, que se encaixe à situação cultural dos seus alunos, já que são obrigadas a cumprir taxativamente o currículo prescrito, cujo grau de cumprimento e averiguado, localmente, no final de cada ano lectivo, pela realização de um exame escolar de dimensão provincial, que serve de barômetro. Outrossim, os professores têm a obrigação de participar, quinzenalmente, nas planificações das aulas por coordenação de disciplina, com o objetivo de delimitar os conteúdos a lecionar em cada quinze dias. Durante este período, os professores são

obrigados a cumprir com o planificado; caso contrário, os seus alunos ficam penalizados por falta de cumprimento do conteúdo planificado, no período da realização dos exames finais. Estas medidas, em parte, bloqueiam quaisquer iniciativas de flexibilização, integração curricular e de elaboração de projetos democráticos, como o caso de projeto educativo de escola.

A Lei da Política Curricular angolana, no seu artigo 75.º descreve o Projeto Educativo de Escola (PEE) como instrumento de democratização da mesma, abrindo um espaço para a promoção da cidadania na comunidade, mediante a adequação das intenções educativas do Estado e da Sociedade e um diálogo efetivo entre saberes universais e locais. Trata-se de harmonizar os objetivos educacionais aos mais variados contextos educativos que caracterizam a realidade angolana, através da aplicação de pressupostos que promovam e assegurem a praticabilidade de uma educação inclusiva, integradora e de qualidade (Angola, 2019). Entendemos que a praticabilidade dos pressupostos supracitados na Lei são quase inatingíveis em contexto escolar com crianças San, pelo facto de a lei sustentar, igualmente, um ensino guiado a partir de um currículo nacional e de cumprimento obrigatório, como já referido anteriormente. E, pois, é notório que a obrigatoriedade no cumprimento do currículo nacional impossibilita a democratização e a flexibilização curricular. E a ausência de autonomia e flexibilização curricular inviabiliza a implementação de dispositivos pedagógicos para a materialização da educação intercultural.

Consideramos que este impasse pode ser sanado com a elaboração de um diploma legal, que reflita a operacionalização deste processo de flexibilização, tal como anteriormente referido, acontece no contexto Moçambicano, onde o Plano Curricular do Ensino Básico, prevê que os programas de ensino devem estabelecer uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. À escola, é disponibilizado um tempo para a introdução de conteúdos locais, considerados relevantes para a inclusão do aluno, ou seja, a carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina (Moçambique, 2003). No contexto escolar angolano, a falta de diplomas legais que apresentem a operacionalização da flexibilização dificulta a definição de ações tendentes à concretização deste processo nas escolas.

O Projeto Curricular assume-se como um meio de promoção educativa dos alunos, uma forma de eliminar desigualdades e de construir o seu sucesso educativo (Morgado, 2004), através da execução de três importantes papéis: (i) traduzir num modelo de ações didáticas, a visão educativa assumida no PEE; (ii) confrontar o Currículo Prescrito com o Projeto Educativo de Escola, fazendo a adequação daquele às características do

contexto em que vai decorrer a ação educativa; (iii) dar unidade e coerência às práticas curriculares na escola e garantir a interação das atividades letivas e não-letivas (Carvalho & Diogo, 1994).

No contexto escolar angolano com minoria étnica San, o Projeto Curricular de Escola (PCE) é um instrumento indispensável para a construção de uma escola curricularmente inteligente, capaz de promover a integração do *ethos* cultural dos San, garantir o diálogo intercultural permanente entre os grupos culturais da comunidade, através da interface escola-comunidade e buscar melhorar a qualidade de ensino, afastando-se do cumprimento pontual do currículo prescrito a nível nacional. A este propósito, Leite (2003) sustenta que a melhoria da qualidade da educação não se faz, simplesmente, pela existência de um projeto ou pela capacidade de o conceber. É preciso, depois, administrá-lo, geri-lo e, continuamente, avaliá-lo, para que haja a tal construção de uma mudança positiva e inovadora, por meio de medidas de educação intercultural favoráveis.

Capítulo 3 - Medidas favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário angolano

A educação pode ser entendida como um problema psicossocial, uma vez que o processo educativo resulta de relações interpessoais, estabelecidas entre os diversos protagonistas envolvidos no processo. Na esfera psicossocial, tem vindo a ser defendido um conjunto muito diversificado de políticas de intervenção, entre as quais salientamos: a) no que toca aos alunos, programas compensatórios que têm como propósito criar uma situação de discriminação positiva relativamente aos diferentes tipos de dificuldades (socioeconómicas, étnicas, linguística, relacionadas com deficiências, etc.); b) relativamente a importância da formação contínua como direito e como um dever; c) têm sido aplicadas medidas no sentido de empoderar quer os professores, quer os alunos, de modo a que possam vencer dificuldades quotidianas de um processo complexo de ensino-aprendizagem em situações, por vezes, muito difíceis. Neste domínio, situam-se os programas de educação intercultural (Zau, 2012).

Um programa de educação intercultural pode ser assimilado a uma medida que procura solucionar situações complexas de relações étnico-culturais, tal como as vividas em espaços escolares com minoria étnica San. A realidade multicultural das escolas angolanas com presença da minoria étnica San é caracterizada por conflitos socioculturais que resultam em atitudes discriminatórias e de exclusão dos San. Por esta razão, consideramos, imperiosa a criação de um ambiente escolar acolhedor, próspero à discriminação positiva, à coexistência étnica e com professores comprometidos com a diversidade. Para o efeito, é preciso promover, no sistema de educação e ensino, políticas para a elaboração e implementação de medidas orientadas interculturalmente. Concordamos com Stoer e Cortesão (1999), ao afirmarem que todas as situações educativas são complexas, mas poucas são tão complexas como as que envolvem conflitos e discriminação entre diferentes grupos socioculturais. Num mundo em que valores, regras, estatutos se entrechocam, é crucial identificar a natureza dos problemas e tentar identificar que propostas educativas serão mais adequadas, e a que medida intercultural será necessário recorrer, pois, as medidas interculturais são propostas educativas que visam constituir uma "boa ponte" na ligação necessária entre a cultura da escola e da comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença de alunos na instituição. Um programa de educação intercultural tem de constituir uma proposta de trabalho que corporize preocupações que visem contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade cultural que

reconhece, se respeita e integra. No caso, as aprendizagens que suscita não poderão valorizar só o grupo maioritário, terão de valorizar também outras culturas presentes no espaço escolar, estimulando por esta via atitudes reflexivas.

Neste prisma, para a efetivação do direito à educação das crianças San, exige-se, entre outros pressupostos, a elaboração e implementação de medidas interculturalmente orientadas, capazes de aprimorar as teorias e metodologias de trabalho que visam criar e desenvolver as possibilidades de inclusão escolar das mesmas. Para o efeito, as medidas a que de seguida fazemos menção constituem a nível de intervenção em contexto escolar com crianças San os elementos-chave que consideramos essenciais.

3.1. A Formação do Professor Interculturalmente orientado

> Um novo saber, um novo fazer, mas também um novo ser/estar/tornar-se [...], o segredo para aquele que pretende dar resposta positiva ao desafio de ser professor numa escola multicultural (Miranda, 2004, p. 32).

A formação de professores é um conceito que envolve a formação inicial e formação contínua constituindo ambas o garante da qualidade do processo de educação e ensino. É uma pedra angular imprescindível em qualquer tentativa de renovação do sistema educativo (García, 1999). A formação de um profissional tem de ser assumida para toda a vida e não apenas por um determinado tempo biográfico, durante o qual se adquirem novas competências fundamentais para o exercício da profissão em diversos contextos (Vieira & Vieira, 2016). A formação do professor exige um conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor, baseada na interação, partilha e emancipação curricular do professor (Pacheco & Morgado, 2002).

O currículo do ensino primário angolano descreve o professor como o profissional indispensável e fundamental no processo docente educativo, cuja ação recai sobre o aluno. E é nele que a sociedade reconhece a capacidade de ensinar e educar os seus filhos (Cabral, 2005). Neste sentido, o Plano de Desenvolvimento Nacional de Angola: 2018-2022, afirma a necessidade de "formar professores com perfil adaptado a novos currículos e métodos de ensino e aprendizagem, para que sejam verdadeiros profissionais do ensino" (p. 74). As qualidades acima exigidas ao professor requerem uma formação qualificada e adaptada à realidade vivida em cada contexto educativo, pois

a atividade docente é uma ação sociocultural que se desenvolve em um determinado espaço psico-social e cultural com características próprias. E as características próprias do contexto espacial em estudo exigem uma formação de professores orientada para a interculturalidade, que lhes possibilite trabalhar com a diversidade étnica de alunos.

A formação de professor em contexto multicultural capacita-o para atuar sempre numa atitude reflexiva e investigativa, como profissional de mudança, capaz de gerir uma escola e respetivo território educativo, seja ela com características homogéneas ou heterogéneas (Mesquita, 2013). A formação exige habilidades para que o professor recorra às diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e desenvolva a capacidade de se questionar e de aprender a aprender. Deve permitir a aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças, a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sociais e económicas têm no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança (Leite, 2003). Por esta razão, hoje é exigido ao professor um conhecimento que favoreça o ensino numa abordagem diferenciada, e as metodologias sociológicas e antropológicas são indispensáveis para a intervenção em contexto multicultural (Miranda, 2004). Ser professor hoje significa, assim, para Perrenoud (1993), saber exercer a profissão em condições muito diversas, dos bairros residenciais ou subúrbios mais isolados, e saber fazer face a um público muito heterogéneo.

A formação para trabalhar com a diversidade de alunos é uma exigência do perfil de qualquer professor em sociedades democráticas e heterogêneas. Ser professor é, por inerência, ser professor da diversidade dos seus alunos. É esperado que os professores proporcionem aprendizagem de qualidade a todos os seus alunos, independentemente da sua maior ou menor diversidade (Cardoso, 2005). Um profissional que atua em contextos socioculturais instáveis e complexos, que deseja apresentar-se como interventor crítico, no sentido de proporcionar condições que garantam a qualidade de aprendizagens e influência na comunidade, deve munir-se de concepções que apontam para um profissional reflexivo e crítico, com conhecimento do contexto, com capacidade de tomar decisões no sentido da educação para todos (Alarcão & Roldão, 2008). A capacidade de democratizar o ensino, diferenciar a pedagogia para melhor lutar contra o insucesso escolar, renovar os conteúdos e as didáticas, desenvolver as pedagogias ativas, participativas, colaborativas, abrir a escola à vida, partir da vivência dos alunos, reconhecer a diversidade das culturas, alargar o diálogo com os pais, favorecer a sua participação na vida da escola, tudo isto traz sempre à conclusão de que é preciso formar os professores (Perrenoud, 1993).

Angola é um país multicultural com uma minoria étnica excluída a nível da educação. Justifica-se, por isso, a formação de professores qualificados para a educação intercultural. Ou seja, a implementação de práticas orientadas para a educação intercultural no perfil de profissionalização dos professores, pois, segundo Ferreira (2003), "um dos aspetos fundamentais para a implementação de práticas de educação intercultural nas escolas é uma adequada formação de professores" (p. 124). E no contexto angolano, os facilitadores[9] que lecionam em algumas escolas com presença de crianças San não possuem formação docente e nem formação orientada para a educação intercultural. Já no que toca aos quadros com formação docente, também não possuem uma formação inicial ou contínua orientadas para a educação intercultural. Neste sentido, consideramos que a falta desta componente formativa nos programas de formação inicial e contínua, tem criado muitas dificuldades aos professores em lidar, gerir e ensinar em turmas com presença de crianças San, o que os torna cada vez mais monoculturais e incapazes de desenvolver medidas para a inclusão das mesmas.

Segundo García (1999), em territórios multiculturas, cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que lhes permitam compreender as complexas situações de ensino, enfatizando-se especialmente o estímulo para atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças étnicas. Para Torres (1991, citado por García, 1999), os professores têm de ser formados no domínio de competências didáticas que lhes permitam desenvolver unidades didáticas e projetos curriculares onde a dimensão intercultural seja integrada. Além do mais, é necessário formar os professores para que assumam e se comprometam com atitudes de respeito e desenvolvimento da diversidade.

Neste prisma, a realidade angolana mostra que as Instituições de formação (média e superior) de professores, não comtemplam no seu currículo, formação orientada para a educação intercultural. Uma lacuna que consideramos preocupante, pelo facto de Angola ser um país com mosaico etnolinguístico diversificado, devendo ser, por isso mesmo, um laboratório para os estudos interculturais. Sendo assim, achamos, urgente a elaboração de políticas direcionadas para formação de professores interculturalmente orientados, para que se consiga responder aos problemas afetos à esta área do saber, necessário para combater aos problemas de gestão intercultural nas escolas e compensar as necessidades de inclusão escolar das crianças San no ensino primário.

[9] Designação dada aos indivíduos recrutados para exercerem a atividade de professorado em algumas escolas com presença de crianças da minoria étnica San.

Atendendo às insuficiências na orientação pedagógica para a educação intercultural no perfil de saída dos professores, julgamos que o recurso à formação contínua intercultural do professor em contexto escolar é a saída oportuna para se responder à necessidade de a escola gerir o arco-íris cultural local e desenvolver os mecanismos da educação intercultural inclusiva. Porque segundo Reis (1995, citado por Stoer & Cortesão, 1999), a chegada no espaço escolar de "saberes das crianças" ou de "saber local" parece ter como implícita a noção de que, criando nos professores uma atitude intercultural e de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tornará progressivamente menos gerador de desigualdade e de exclusão social, escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar, sobretudo em relação a grupos penalizados pela escola (minorias étnicas). Também Lopes (2003), realça que, para uma escola que se deseja cada vez mais inclusiva, é necessário que se desenvolvam novas atitudes, nomeadamente nos modelos de trabalho, e se conceba uma formação do professor capaz de gerar mudança. Mas essa formação tem de estar ligada ao desempenho da profissão e aos problemas que surgem no contexto social e escolar. Nesta lógica, segundo Leite (2003), quando se fala na formação em contexto ou na formação centrada na escola, nos seus problemas e nas situações que a caracterizam, está a ter-se como subjacente que a escola se deve indagar e deve produzir reflexão sobre o que nela acontece, procurando compreender o porquê dessas ocorrências para refletir e perspectivar estratégias de ação.

Por conseguinte, a formação contínua centrada na escola com crianças San é uma ferramenta propícia para munir o professor que conhece, vive e reflete os problemas vividos na escola, com capacidades para transformar as necessidades educativas, definir planos para superar os problemas de exclusão escolar, porquanto a formação centrada na escola, segundo, Imbernón, (2006), envolve todas as estratégias empregadas conjuntamente pelos formadores e pelos professores para dirigir os programas de formação de modo a que respondam às necessidades definidas pela escola e elevem a qualidade do ensino e da aprendizagem. A formação centrada na escola representa uma mudança de paradigma, pois, tem como princípio norteador o desenvolvimento de processos de formação baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escolar. Baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa- ação, mediante as quais os professores elaboram as suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam.

A ação formativa em contexto escolar multicultural e com minoria étnica San exige que os professores conheçam a idiossincrasia cultural dos grupos que compõem a comunidade escolar e os focos da educação intercultural aplicáveis à realidade. O conhecimento da realidade intercultural e idiossincrática dos grupos é um preceito propício para se responder as necessidades educativas das crianças que constituem o meio social e escolar, ou seja, é preciso conhecer o *ethos* cultural e o meio escolar em que ocorre o processo de ensino-aprendizagem, para melhor intervir nele. Segundo Vieira e Vieira (2016), a frequência da escola por todos tem consequência direta na transformação dos problemas sociais em problemas escolares (resultantes da pobreza, da desigualdade de classes, desestruturação social, exclusão social, etc.). E isto leva a que se pense no alargamento das funções dos professores, perspectivando a profissão como algo próximo ao trabalho social e na lógica do serviço numa dinâmica relacional, para responder aos apelos dos outros e aos quais não podemos ficar indiferentes. Para Stoer e Cortesão (1999), não há dúvidas de que a formação de uma atitude intercultural entre os professores representa um passo fundamental na construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. Capacita-os, de modo a tirarem partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar.

Hoje, a ideia de que só somos professores de algumas crianças, porque só nos formaram para esse conjunto de seres que cabem num parâmetro difuso, mas estreito, do aluno médio é quase inexistente. Quem assim se assume, assim se reduz como pessoa e como profissional. Mas o mais grave é que pode reduzir tragicamente a vida de muitas crianças. Todo acto educativo é um acto feito de desafio, de imprevisível, de novo. É no confronto com as exigências que o quotidiano nos traz que nós vamos fazendo mais e melhores educadores (Peças, 2002). O trabalho do professor é essencial e imprescindível para impulsionar os movimentos que vão na direção da reconstrução da escola atual, a qual implica mudanças, reformas, atitudes, pensamentos, ideias, etc., sendo necessário formar os professores num novo paradigma mais justo, mais igualitário e mais equitativo (Martín & Gil, 2012).

Os professores são organizadores de ambiências de aprendizagem fecunda para todos (Peças, 2002) e a preparação adequada de todo o pessoal educativo constitui o fator-chave na promoção das escolas inclusivas (UNESCO, 1994). Neste prisma, a formação de professores é, pois, um fértil reduto de esperança e de atuação quando se pretendem alterar os sistemas educativos no sentido de eles corresponderem mais eficazmente à equidade e à inclusão. É evidente que a melhoria da escola e da educação não pode ser feita sem um investimento capaz, decidido e competente na formação dos professores

como principais agentes de mudança. A formação de professores é, pois, um objetivo estratégico das sociedades contemporâneas para procurar atingir objetivos educacionais mais ambiciosos e mais consentâneos com as exigências que são priorizadas pelos diferentes governos. A formação de professores é assim concebida como uma "janela de oportunidade" para desencadear, apoiar, supervisionar e avaliar estas mudanças na educação (Armstrong & Rodrigues, 2014).

O investimento na formação de professores no âmbito da interculturalidade e inclusão revela-se premente (Seabra, 2017), pois, na inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nesta direção requer uma concepção diferente das propostas de profissionalização existente e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional. Ensinar, na perspectiva intercultural, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do ensino, em todos os seus níveis (Mantoan, 2003).

A ressignificação na formação do professor em contexto escolar com crianças San, significa a transição da pedagogia monocultural para a pedagogia intercultural inclusiva, para que o professor seja capaz de: i) encarar a diversidade como uma desafio para o processo de ensino-aprendizagem; ii) observar as diferenças como meio para inovar; iii) assumir a adaptação do currículo, no sentido de responder à diversidade de alunos; e iv) desenvolver estratégias educativas favoráveis para a justiça curricular e inclusão e sucesso escolar das crianças San na sala de aula, pois segundo Mittler (2003), a inclusão depende não somente de uma reforma do pensamento e da escola, como também de uma formação inicial e contínua dos professores, a qual possa torná-los capazes de conceber e de ministrar uma educação plural e democrática numa escola para todos.

O básico da Educação é o reconhecimento da existência de diferentes no processo de desenvolvimento individual, as quais, pressupõem, simultaneamente a adaptação da instituição e da filosofia escolar para receber e incluir alunos para serem incluídos no processo educacional (Fontes, 2009), pois a inclusão constitui um enfoque inovador para identificar e abordar as dificuldades educacionais que emergem durante o processo de ensino-aprendizagem. O princípio da inclusão orienta as ações dirigidas à superação das práticas de ensino tradicionais, que consideram as limitações dos alunos para explicar as dificuldades de aprendizagem como resultado da influência do contexto, que cria barreiras ao sucesso escolar (Duk, 2006). Na verdade, segundo Sánchez (2009), o sucesso ou o fracasso de uma escola tem relação com a forma como os professores

percebem a si mesmos, o seu trabalho e a escola. À medida que uma escola se organizar para melhorar a sua resposta educativa, ela terá uma visão mais positiva dos alunos com dificuldades de aprendizagem e tratará de buscar soluções conjuntas e não soluções particulares.

Para as respostas educativas em referência, exige-se da escala e dos professores dedicação e comprometimento com os pressupostos da educação intercultural, porque segundo Miranda (2004), o professor da escola multicultural deve ter conhecimentos teóricos que lhe permita compreender o conceito da educação intercultural e as suas implicações na prática. Deve conhecer e refletir sobre os valores, crenças e princípios que enformam as diferentes conceptualizações da educação intercultural, revelando espírito crítico, sendo aberto à diversidade cultural, tomando consciência da importância do seu papel na promoção de oportunidades iguais para os alunos minoritários e sendo capaz de levar à prática uma pedagogia individualizada e diferenciada. O professor da escola multicultural deve ainda, segundo Banks (1994 citado por Miranda, 2004), possuir quatro tipos de conhecimentos: i) conhecimentos dos principais paradigmas em educação multicultural (carências culturais e diferentes culturas); ii) conhecimento de conceitos importantes em educação intercultural como cultura e grupo étnico-cultural; iii) conhecimento histórico cultural dos diferentes grupos étnicos; e iv) conhecimento pedagógico sobre como se adapta um currículo e como se adapta o ensino às necessidades especificas dos alunos dos diversos grupos culturais, étnicos e classes sociais.

A práxis da educação intercultural diz respeito à necessidade de o professor integrar o conceito de diversidade cultural nos próprios conteúdos e metodologias de ensino (García, 2013). Essa prática impõe-se a partir da auscultação da realidade visível, ou seja, a capacidade de observação deverá funcionar como um meio de perceber as diferenças culturais para, assim, se poderem respeitar os alunos e, concomitantemente, o professor assumir a adaptação a essa realidade no sentido de elevar a justiça social na escola e na sala de aulas (Mesquita, 2013).

O Professor intercultural é, assim, aquele que é capaz de pôr em prática uma pedagogia intercultural, entendendo está no sentido lato do termo, ou seja, com uma forte componente socioantropológica e não apenas psicopedagógica (Silva, 2003), deve revestir-se de capacidade pedagógica orientada para a educação intercultural. É aquele professor que sabe ou aprende a reconhecer e valorizar a diversidade étnica existente na escola e não só, desenvolve competências para trabalhar com alunos multiétnicos (Stoer & Cortesão, 1999). É um verdadeiro agente do ensino, pensante e atuante, mediador

cultural por excelência, detentor de uma sólida competência pedagógica, capacitado para tomar decisões pedagógicas eficazes, reduzir os conflitos entre os grupos e a desenvolver uma série de atividades e estratégias de ensino--aprendizagem que ajudem a melhorar o desempenho escolar dos alunos dos diferentes grupos e classes sociais, uma atitude positiva de relacionamento inter-étnico, intercultural, inter-social. Trabalha no sentido de reduzir preconceitos e de adotar estratégias e técnicas de ensino adequadas à multiplicidade de fatores em jogo na turma/escola multicultural (Miranda, 2014).

É um Professor que procura agir sobre a diversidade cultural envolvente, para melhor responder às necessidades educativas dos alunos. Peres (1999, citado por García, 2004), sustenta que ser professor intercultural exige: i) ter atitude prático-reflexiva; ser educador de direitos humanos, orientador e companheiro; ii) defender um currículo aberto e flexível, adaptado aos contextos multiculturais, reconhecendo a importância do currículo oculto e do saber em construção; iii) promover o diálogo e a colaboração (pedagogia interativa) com os grupos minoritários e com os grupos maioritários, defendendo um projeto social e interpessoal; iv) defender a emancipação social, igualdade para viver e diversidade para conviver; v) estimular a educação não-formal e informal, estabelecendo pontes entre experiências anteriores à escola e os projetos curriculares; vi) conciliar a tradição com a inovação, revisitando os momentos mais significativos da cultura comunitária; vii) defender a descentralização da escola, a escola faz parte da comunidade; criar laços entre a escola, a família e a comunidade local.

O professor intercultural não pode eximir-se das suas responsabilidades, devendo lutar contra a discriminação social e cultural, uma realidade bem presente em territórios multiculturais. Deve de igual modo promover uma educação para a tolerância e para o respeito às diferenças sociais de todo o gênero. Cabe ao professor refletir e tomar consciência dos problemas sociais existentes e conseguir que haja uma adesão por parte dos alunos, para que possam resolver juntos qualquer situação. Cabe-lhe administrar a heterogeneidade no espaço escolar, não se devendo limitar à sala de aulas, mas sim proporcionar interações com o meio e com a comunidade educativa (Mesquita, 2013).

No contexto angolano, atendendo ao alto nível de marginalização social e cultural dos Bantu contra os San, achamos que a atividade docente não se deve limitar ao perímetro dos muros da escola; deve sim, procurar estabelecer um relacionamento sistemático com as famílias e com a comunidade para melhor conhecer as diferenças e semelhanças das culturas e as razões de fundo do conflito cultural. Como afirma Miranda (2004), o professor que trabalha com alunos procedentes de diferentes culturas deve possuir um

conhecimento das mesmas, incentivando em todos os alunos para espírito de abertura, tolerância e respeito por outras perspectivas culturais.

Para a compreensão e o controlo do antagonismo inter-étnico existente entre os Bantu e os San e a eliminação da exclusão escolar, a formação intercultural é a medida adequadas para ajudar o professor a compreender as características do meio etnolinguístico em que a escola está inserida, o contexto em que a educação acontece e as dificuldades de inclusão vividas pelas crianças San. Porque as dificuldades de aprendizagem das crianças San são também resultado da falta de conhecimento dos focos de discriminação que as mesmas sofrem, pois quando o professor não compreende ou não procura compreender reais situações de discriminação vividas no contexto social em que está inserida a escola, torna-se difícil promover a inclusão e sucesso escolares.

Em suma, entendemos que a formação intercultural do professor pressupõe habilitá-lo para um conjunto de concepções sobre a alteridade, pluralidade cultural e dimensões pedagógicas para a educação intercultural. Segundo García (2013), esta formação deve abranger os seguintes conteúdos, classificação em três categorias:

1. Categoria Teoria: o professor deve conhecer: a) um leque variado de definições de cultura; b) conhecer várias versões de diversidade cultural (ex: carência cultural *vs* diferença cultural); c) conhecer diferentes métodos e técnicas úteis ao estudo da cultura na escola e na comunidade; d) conhecer os conceitos de relativismo cultural, etnocentrismo; e) conhecer os conceitos de enculturação, aculturação e biculturalismo, e conhecer como se se relacionam estes conceitos com o grupo hegemónico e a cultura da maioria; f) conhecer o conceito de etnia; g) conhecer as ideias básicas relativamente às relações entre cultura e educação; h) conhecer o papel do professor como transmissor e agente cultural; i) evitar estereótipos na apresentação da informação cultura.

2. Categoria Sociedade: o professor deve: a) conhecer o desenvolvimento histórico e os grupos culturais na sociedade; b) conhecer alguns efeitos positivos e negativos da diversidade cultural no desenvolvimento histórico e cultural da sociedade; c) conhecer algumas distinções entre características de classe social e atributos culturais dos grupos culturais dominantes e minoritários; d) conhecer algumas diferenças e semelhanças entre as culturas maioritária e minoritária, assim como o conflito potencial e as oportunidades que proporcionam aos grupos sociais; e) conhecer aspetos-chave dos estilos de vida dos grupos maioritários e conhecer a sua compatibilidade com os estilos de vida da comunidade local; f) conhecer as tradições culturais, tanto comuns como

diferentes nos grupos culturais; g) conhecer o passado e o atual desenvolvimento social, cultural, literário e político dos grupos; h) conhecer as contribuições dos grupos para o desenvolvimento cultural da sociedade; i) conhecer as ideias básicas em relação à comunidade intercultural; j) ter uma atitude positiva face à diversidade cultural; l) apreciar as contribuições dos grupos minoritários para o desenvolvimento da sociedade.

3. Categoria Classe: o professor deve: a) conhecer os métodos da educação intercultural e a sua aplicabilidade à educação bilingue; b) conhecer o efeito potencial das variáveis culturais e socioeconómicas nas atitudes, valores e conduta dos alunos; c) conhecer as fontes potenciais de conflito na interação intercultural na escola, assim como conhecer o modo de desenvolver uma interação positiva; d) incorporar materiais e outros aspetos do ambiente nas atividades curriculares; e) animar a interação cultural através do uso de métodos e técnicas apropriadas; f) demonstrar compreensão de diferentes estilos de comunicação verbal e não-verbal; g) demonstrar sensibilidade face às diferenças culturais entre alunos, pais, pessoal docente e criar ambiente para desenvolver tal sensibilidade nos outros; h) ter uma atitude positiva face aos grupos culturas representadas na escola; i) ter uma atitude contrária aos estereótipos; j) apreciar a herança cultural dos grupos.

A compreensão dos fenómenos da sociedade faz parte da formação intercultural dos professores. É importante para os professores o conhecimento da natureza dos mecanismos em jogo num contexto marcado pela pluralidade cultural, porque qualquer cultura, longe de ser um dado, é o resultado de negociações contínuas com o mundo exterior, negociações através das quais se afirmar, como um horizonte, uma identidade que só se pode definir como uma criação contínua. É importante que o professor, prepare os indivíduos para entrar neste universo problemático, para orientarem-se em situações de conflito, e para dominarem com coragem certo número de contradições (Ferreira, 2003), através da mediação intercultural.

3.1.1. Formação do professor orientada à mediação Intercultural

> O professor, é para criança dentro da escola a figura exemplar que ela deve seguir e imitar, inclusive nos processos conflituosos e nas interações com seus colegas (Quinquiolo, 2017, p. 122).

A criança quando inicia sua vida escolar inicia também um novo processo de aprendizagem onde a interação com outras crianças permitirá que ela interaja,

reconheça e entenda a existência do outro, formando assim valores morais, sociais, culturais e aspectos importantes da sua concepção de mundo e de postura diante das mais diversas situações. É na infância, convivendo que aprenderão também a lidar com seus sentimentos e frustrações, compreendendo a noção de limite. Por ser a escola um ambiente tão rico em experiências, os conflitos facilmente surgirão. Neste momento, faz-se importantíssimo o papel do professor. É ele que mostrará as crianças como lidar com as situações conflituosas e ensinar qual a postura face à frustração e ao descontentamento (Quinquiolo, 2017).

Com a transformação da escola num espaço universal e obrigatório para todos, surgem, inevitavelmente, metamorfoses de âmbito social, que lhe exigem novos papéis e desafios maiores, designadamente, a gestão, a mediação de toda a diversidade que desenha a complexidade da escola contemporânea (Simões & Vieira, 2017). Uma complexidade, onde a escola se afigura como um ateliê social, um palco coletivo, que tem a diversidade como cenário, espelho da sociedade em que está inserida (Vieira, 2013, citado por Simões & Vieira, 2017). Nesta visão, a educação escolar, se quer ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (Vieira & Vieira 2017, citando Forquim, 1992; Silva, 2007; Vieira, A., 2007).

A mediação é a chave-inglesa da caixa de ferramentas da solução de disputas. É um meio que desenha um arco social que cruza todas as fronteiras culturais e étnicas, iluminando zonas conflituosas a pequena e grande escala. A missão é exatamente a de servir de ponto de encontro daqueles que são diferentes, sem cair na tentação de os homogeneizar (Aclande, 1993, citado por Torremorell, 2008).

Viver em sociedade significa, de alguma forma, viver sempre entre diferentes; urge, por isso, uma prática e uma comunicação intercultural nos vários contextos da vida em particular a escolar, tendo sempre em vista a compreensão do outro. Ou seja, conviver implica, também, saber comunicar. Na comunicação, muitas vezes, os estereótipos sociais constituem obstáculos ao entendimento dos outros. Os preconceitos tornam difícil a intercompreensão, sendo fundamental, nessas circunstâncias, um mediador intercultural na construção de uma espécie de protocolo que permite a comunicação através do domínio dos códigos cujo desconhecimento gera incompreensão, estranheza e conflito (Vieira & Vieira, 2016).

A figura do mediador está associada a uma pessoa razoável, amante da paz e da justiça, dialogante e empática, possuidora de um senso comum relacional que a habilita a participar em conflitos alheios sobre os quais exerce um influxo reestruturante

(Torremorell, 2008). O mediador deve tomar uma posição multiparcial, e a multiparcialidade pressupõe tomar partido por todos. O conceito evoca, simultaneamente, independência e empatia (Folger & Jones, 1997, citados por Torremorell, 2008), por toda a população escolar, já que mediar tensões, resolver conflitos, lidar com a diversidade na escola, de forma inclusiva, sem gerar desigualdade, é hoje ponto assente para a concretização de uma "escola para todos" (Viera & Viera, 2016, p. 117), em que o professor aparece como figura imprescindível.

O professor mediador é, efetivamente o intermediário na afirmação de uma relação de respeito pelas diferenças culturais de cada, o que procura estimular uma convivência ética, cívica e amistosa entre os grupos étnicos que partilham o espaço escolar. Mas, cremos, para o professor exercer com aptidão as funções de mediador intercultural, é necessária uma formação orientada para tal, pois a função de mediador nas relações interculturais ao nível da escola com crianças San se exige dele, uma formação orientada para a pedagogia de mediação intercultural, com o intuito de responder com perspicácia a função. Com a formação, ajudar-se-ia o professor a desenvolver estratégias de gestão de conflitos para melhor adaptar-se ao ofício em contexto multicultural, para promover uma convivência harmoniosa entre os alunos, mas não só, estimulando, atitudes e comportamentos de respeito às diferenças, essencial a uma a convivência intercultural que vise transformar positivamente o comportamento dos alunos na escola, aproximando-a, deste modo, a um modelo de escola como o proposto por Vieira e Vieira (2017), a escola que se quer para todos, tem a obrigação de, ela própria mediadora, de favorecer o acesso e o sucesso escolar de todos os alunos, tendo como referência a adequada formação do professor.

A formação do professor aplicada à mediação intercultural potencia-o para desenvolvimento de competências de gestão construtiva de conflitos na vida diária e escolar (Cunha & Monteiro, 2018). A mesma deve estar vinculada à formação inicial ou permanente em contexto de intervenção, pois entendemos, que a sua materialização ajudaria a solidificar a função do professor em contexto escolar com crianças San, através da aplicação de princípios construtivistas que estimulem a valorização da diferença como um direito humano e combatam o etnocentrismo Bantu caracterizado pela discriminação e exclusão dos San.

A formação do professor para a mediação intercultural visa a aprendizagem de competências específicas como: saber reconhecer a existência de conflito; a escuta activa; a imparcialidade; a identificação e distinção de interesses e necessidades; a empatia;

saber acolher as emoções e os sentimentos dos outros; explorar interesses pessoais e dos outros; aprender a lidar com os conflitos difíceis. Por outro, visa desenvolver conhecimentos, atitudes e procedimentos favoráveis para potenciar a intervenção deste como mediador no contexto escolar (Costa & Silva, 2011).

O professor com formação para a mediação é, efetivamente, um facilitador da comunicação e um indutor de acordos que, respeitando as especificidades individuais, que não ponham em causa os objetivos educativos e as normas da escola, sendo que a sua atuação estará sempre longe da daquele que seria um juiz, um arguidor ou um árbitro (Amado & Vieira, 2016), busca estimular um ambiente equitativo e democrático dos intercâmbios, contempla cada situação em toda a sua originalidade, sem estereótipo (Torremorell, 2008). Procura não ser indiferente a ponto de permitir a reprodução da injustiça, da violência e da desigualdade no meio social e escolar. Terá de ser empático com todos, entrar no mundo cultural de todos, e, ao fazê-lo, está exatamente no pólo oposto à assunção de uma posição de neutralidade, e optando, antes pela multiplicidade, pelo facilitar a comunicação entre as pessoas, pelo assessorar a maioria na sua relação com as minorias, pelo assessorar pessoas e comunidades minoritárias, pela promoção do acesso a serviços públicos, pela construção duma cidadania multicultural capaz de promover a integração intercultural e social e pelo potenciar e favorecer a participação social e comunitária (Vieira & Vieira 2016). Está preparado para trabalhar com a diversidade étnica e cultural, sem esquecer que os processos de encontro, acolhimento, relação, comunicação, interação e aprendizagem exigem desenvoltura e abertura ao outro como condição de afirmação do eu, contribuindo para a construção de uma sociedade educativa aberta à interculturalidade com igualdade de oportunidades para todos. Desenvolve a noção de que a diversidade e o diálogo como valores cívicos, ajudam a conciliar os interesses individuas com os coletivos, adotando práticas inclusivas em direção à sociedade intercultural (Peres, 2016). Procura conhecer a idiossincrasia cultural dos grupos (Bantu e San) envolvidos no conflito escolar, para melhor adequação das medidas de mediação aplicáveis em contexto. É um agente de uma escola para todos, procurando favorecer o sucesso escolar de todos.

A presença de um professor mediador que conhecem a cultura dos grupos que constituem o mosaico escolar, com realce para a cultura San e a cultura da escola, permite a facilitação do diálogo entre as duas realidades culturais. Permite igualmente desempenhar com relevância o estreitamento das relações da escola com as famílias dos alunos, promover diálogo intercultural no espaço escolar, estabelecer pontes para a coesão social, estabelecer mecanismo para prevenção e resolução de conflitos

socioculturais, trabalhar para a criação de um ambiente escolar harmonioso e favorável para a interação intercultural entre os intervenientes do processo educativo. O professor como mediador intercultural deve procurar conhecer o ambiente relacional dos alunos dentro e fora da escola, para melhor intervir no processo de comunicação intercultural, pois pelo conhecimento da realidade, o professor poderá desenvolver a mediação intercultural orientada para: i) o respeito às potencialidades culturais de cada grupo existente no território nacional; ii) a promoção da comunicação não estereotipada entre os Bantu e os San; iii) a transformação das diferenças em riquezas social e cultural; iv) a criação de um ambiente harmonioso, cívico, ético e de paz.

A formação requerida consiste em desenvolver nos professores competências socioculturais para melhor gerirem as situações de conflito entre os alunos, ou seja, consiste em ajudar os alunos a transformarem comportamentos violentos (físicos e verbais) que surgem no meio escolar, sobretudo durante os intervalos das aulas (Freire, 2010, citado por Cunha & Monteiro, 2018). Entre as várias vantagens, virtudes e benefícios da formação do professor destaca-se, o seu pendor educativo e pedagógico que assume particular relevância nas escolas, enquanto espaços privilegiados de aprendizagem e de socialização. A escola é uma micro-comunidade de convivência com um forte poder de transformação daqueles que por lá passam. É um lugar ideal para transmitir os valores e os princípios da mediação. A escola encontra na mediação de conflitos uma ferramenta pedagógica para ensinar a lidar com o conflito e a adoptar estratégias positivas, criativas e de colaboração na gestão da convivência, contribuindo assim para o cumprimento das suas funções de educação e de socialização (Costa, 2010).

Em Angola, tal como em outras sociedades multiculturais, a escola espelha o mosaico sociocultural da sociedade em que está inserida e os conflitos que nela se refletem, estão ligados à diversidade social e cultural da população escolar. Neste sentido, o conflito entre os Bantu e os San no meio social e escolar em particular está intimamente ligado aos aspetos sociais e culturais. E as mudanças para a inversão desta realidade conflitual, têm de assentar principalmente no combate ao etnocentrismo que muito tem afetado a convivência intercultural. Assim, consideramos que a intervenção na dimensão cultural vai procurar revelar os focos sociais e culturais que geram violência, e encontrar medidas baseadas na mediação intercultural aplicáveis à realidade cultural. Também entendemos, que a mediação intercultural entre os Bantu e os San no espaço escolar, vai por um lado, procurar estabelecer a equidade relacional entre as crianças, romper com os conflitos culturais, superar a violência e as barreiras estereotipadas existente. Por outro, vai procurar desenvolver um movimento de coesão social favorável para a promoção da inclusão social e escolar de todos sem discriminação. Por esta razão,

concordamos com Cunha e Monteiro (2018) para quem a mudança de cultura etnocêntrica e a consideração das diferenças como um direito tem uma pertinência incontestável e inclui: i) prevenção de violência; ii) fortalecimento dos valores democráticos; iii) esforço na manutenção de uma cultura de paz; iv) construção de um ambiente pacífico entre os diferentes atores sociais envolvidos na escola; e v) desenvolvimento do pensamento crítico, da empatia e da aceitação. Neste contexto, a formação do professor orientada para a mediação intercultural interessa, pelo facto de ser uma formação adequada à resolução de conflito na escola e à criação de um ambiente relacional cívico e inclusivo entre os Bantu e os San.

3. 2. A Pedagogia Intercultural: intervenção e transformação das condições relacionais e de ensino

A Pedagogia intercultural é de raiz uma pedagogia diferenciadora e inclusiva, e exige do professor capacidade de gestão da diversidade. O conceito de diversidade segundo Duk (2006) é inerente à educação e pressupõe que cada educando possui uma maneira própria e específica de construir experiências e adquirir conhecimento, embora todas as crianças apresentem necessidades básicas comuns de aprendizagem, as quais são expressas no histórico escolar e obedecem às diretrizes gerais de desempenho académico. Tal concepção remete ao entendimento de que todos os alunos apresentam certas necessidades educacionais individuais que podem ocorrer em momentos diferentes durante a escolarização. Isto quer dizer que as diferenças individuais - aptidões, motivações, estilos de aprendizagem, interesses e experiências de vida são inerentes a cada ser humano e têm grande influência nos processos de aprendizagem que são únicos para cada pessoa.

A complexidade, diversidade, diferenciação, complementariedade, colaboração e inclusão são palavras intensas e reivindicam uma nova epistêmica de que a escola não pode alhear-se (Peças, 2002). As diferenças devem ser valorizadas ao invés de criticadas e inibidas. Deste ponto de vista, o aluno diferente e o "aluno-padrão" não existem. O que urge transformar é, nesta esteira, o paradigma escolar, para ser mais plural, e não apenas os alunos dissonantes com a forma escolar (Bourdieu, 1974 citado por Vieira & Vieira, 2016), pois o caminho da inclusão implica reforma na escola em termos de currículos, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades da sala de aula. Ela é baseada no sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebrem a diversidade que tem como base o gênero, a raça, a etnia, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional (Mittler, 2003). Por outro

lado, inclusão baseia-se no direito de todas as crianças receberem uma educação que satisfaça a suas necessidades básicas de aprendizagem, ou seja, uma educação livre de práticas discriminatórias e segregacionistas, eliminando a exclusão em relação à língua, à etnia e às habilidades (Santiago, Akkari & Marques, 2013).

A falta de consideração e de valorização, no processo de ensino-aprendizagem das diferentes culturas presentes na escola, é, muito provavelmente uma das causas da maciça incidência do insucesso escolar que ocorre com crianças culturalmente mais distantes da norma cultural escolarmente aceite (Cortezão & Stoer, 1995). Nesta perspectiva, a realidade escolar angolana revela que as crianças San são vistas como culturalmente mais distantes da norma escolar estabelecida; por esta razão, enfrentam no meio escolar, não só desafios enraizados em ideias e práticas discriminatórias, mas também de ordem pedagógica que cooperam para o insucesso escolar. Concordamos com Bartolomé (2007), quando afirma que em situações paralelas, para se superar o problema, não basta lutar para identificar e criticar as ideologias e práticas discriminatórias, tem de existir também a necessidade urgente de identificar orientações eficazes e anti--hegemónicas, assim como intervenções pedagógicas interculturais que possam neutralizar crenças discriminatórias e transformar as condições relacionais e de ensino.

Isto implica que o intercultural deve ser apresentado não apenas como a simples defesa da diferença, mas como ligação indivisível entre a essência humana comum e as diferenças diversificadoras. Sem a gestão correta desta ligação o intercultural fica pervertido (Camilleri, 1999, citado por Ferreira, 2003). O intercultural deve acionar os processos da pedagogia intercultural, que ajam diretamente em benefício da auto-estima, auto-imagem e a auto-confiança dos "diferentes", através da promoção do conhecimento mútuo, da estima e da cordialidade, uma vez que a pedagogia intercultural visa criar estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos, com atividades curriculares que valorizam os seus percursos históricos, culturais, linguísticos e psicológicos (Ferreira, 2003).

A pedagogia intercultural busca conhecer os contextos específicos dos alunos e das culturas dentro das várias civilizações históricas (Pacheco, 2003). É uma pedagogia que se pode aplicar a qualquer outro tipo de crianças provenientes de qualquer cultura ou subcultura. Ela ultrapassa, assim, o objetivo de uma maior inserção e a problemática do insucesso escolar das minorias étnicas. Atravessa, também, o problema das políticas educacionais para a escola democrática e para o sucesso de todos (Vieira, 2011). É uma pedagogia que se destina a todos os alunos, favorecendo a interação solidária no respeito

pela diversidade cultural e não somente dos grupos minoritários (Dasen, 1995 citado por Miranda, 2004).

A Pedagogia intercultural procura estabelecer no meio escolar uma relação intercultural, a fim de garantir um clima relacional positivos entre os grupos étnicos existentes no espaço escolar, tendo em conta que as escolas, segundo Bartolomé (2007), refletem tanto os aspetos positivos da sociedade como os negativos: as relações desiguais de poder entre os vários grupos sociais e culturais no âmbito social são normalmente reproduzidas no âmbito da escola e da sala de aula. Pelo que a existência de um clima positivo na escola e na sala de aulas, na visão de Morgado (2004), contribuirá para que toda a comunidade educativa estabeleça um bom clima de trabalho que se revele acolhedor para alunos, professores, pais e outros agentes envolvidos.

Consideramos a implementação da pedagogia intercultural no contexto escolar com presença de crianças San como medida de aprofundamento do espaço democrático e da escola para todos, favorável à promoção de uma relação sócio-afetiva e cognitiva entre as crianças Bantu e San no meio escolar, na medida em que ajuda a estimular a visão intercultural e a capacidade em apreciar outras culturas como parte do mosaico sociocultural do território angolano. Ajuda, igualmente, a eliminar a ideia da superioridade cultural manifestada pelos Bantu, auxiliando na construção da noção de igualdade cultural, sem olhares preconceituosos. Neste prisma Morgado (2004) subscreve o estabelecimento de um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e na aceitação mútua, como parecendo constituir um fator extremamente contributivo para a qualidade da ação educativa, uma vez que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos.

Em Angola, a realidade sobre o afeto, motivação e a relação interpessoal entre as crianças Bantu e os San no processo educativo precisa de ser revisitada e ressignificada a partir do olhar da pedagogia intercultural. Com a visão da pedagogia intercultural, o professor poderá, por um lado, promover o valor da diversidade cultural e a ideia de que cada cultura tem a sua grandeza, sendo esta imensurável e incomparável; desenvolver nas crianças a noção do relativismo cultural e a necessidade do afastamento do etnocentrismo, e, por outro, promover um currículo escolar diferenciado e inclusivo, capazes de responder às necessidades educativas de cada aluno. Uma pedagogia intercultural deve, pois, orientar-se por alguns princípios genéricos e transversais a todas as disciplinas e ao currículo de ensino-aprendizagem dentro da escolaridade obrigatória, que ajudam a caracterizar uma pedagogia intercultural: i) formação e fortalecimento na

escola e na sociedade dos valores humanos de igualdade, respeito, tolerância, pluralismo, cooperação e responsabilidade social; ii) reconhecimento do direito pessoal de cada aluno a receber a melhor educação diferenciada, com cuidado especial pela formação da sua identidade pessoal; iii) reconhecimento positivo das diversas culturas e línguas e da sua necessária presença e prática escolar; iv) atenção à diversidade e respeito pelas diferenças, sem etiquetar nem definir ninguém, a partir destas; v) negação da segregação em grupos à parte; vi) luta ativa contra toda e qualquer manifestação de discriminação; vii) intenção de superar os preconceitos e os estereótipos; viii) melhoria do êxito escolar e promoção dos alunos das minorias étnicas; ix) comunicação ativa e interrelação entre todos os alunos.

O processo intercultural no meio escolar apela a que o professor seja um pouco o antropólogo que estuda o jogo entre a identidade e a alteridade. O professor tem, também, de entender os esquemas de percepção, pensamento e ação dos alunos e de si próprio, e de reconfigurando o seu sistema pessoal de crenças e valores, com recurso à formação reflexiva (Vieira, 2009, citado por Vieira, 2011). Este processo exige, igualmente, que o professor conheça os seus alunos. Que estude as crianças com quem trabalha (recorrendo a diferentes processos simples de observação e pesquisa), para que tenha conhecimento sobre as suas características grupais e socioculturais (Cortesão, 2000). A competência pedagógica intercultural deve pautar-se no desenvolvimento do conhecimento cultural. Do diagnóstico das necessidades educativas dos alunos culturalmente diferentes, à avaliação diferenciada das atividades por eles realizadas, esta competência passa, ainda, pela análise crítica e criteriosa dos manuais escolares, pela capacidade de conceber e produzir outros materiais de ensino--aprendizagem, bem como pela capacidade de adaptar o ensino às diferenças culturais dos seus alunos.

Certamente a introdução da perspectiva intercultural no quotidiano da escola e da sala de aula provoca muitas questões importantes no que concerne às estratégias de ensino, ao relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, o papel do professor e à organização da sala de aula em matéria da diferenciação e inclusão (Miranda, 2004). Ou seja, com a diversidade do público escolar, exige-se a diversificação e gestão local do currículo que permite a passagem do ensino uniforme indiferente à diversidade, para um ensino centrado na organização e gestão de situações diferenciadas, inclusiva e interativas de aprendizagem (Viera & Viera, 2016). Neste prisma, a aplicação de diferentes métodos no processo de ensino-aprendizagem em contexto multicultural com presença de crianças San torna o ensino diferenciado e capaz de responder às necessidades educativas dos diferentes alunos existentes na sala de aula, cabendo, deste modo, ao professor aplicá-

los de acordo com as diferenças educativas dos seus alunos. Pois segundo Heacox (2006), cada professor conhece os seus alunos, sabe quais são as suas necessidades e a forma de conceber uma aprendizagem que satisfaça as suas necessidades e que tire proveito dos seus pontos fortes.

3.2.1. O professor e a diferenciação pedagógica em contexto escolar multicultural com presença de crianças San

> O grande problema da escola hoje é de responder a todos, garantindo-lhes um bom apetrechamento educativo, sendo que esses todos são cada vez mais diferentes (Roldão, 1999b, p. 69).

Lidar com a diversidade académica na sala de aula mediante uma pedagogia diferenciada é um importante e difícil desafio que exige do professor capacidade de diferenciação. Para Heacox (2006), independentemente da maior ou menor liberdade que o professor detém para decidir sobre o que ensinar, o ensino diferenciado ajudá-lo-á a decidir sobre como ensinar. Pois a diferenciação pedagógica segundo Cohen e Fradique (2018), é o conjunto de atividades e/ou estratégias que visam adequar o processo de ensino-aprendizagem às diferenças inter e intra-individuais dos alunos, no sentido de permitir a cada aluno atingir o seu máximo, em termos de realização de aprendizagens.

A implementação de medidas de diferenciação pedagógica em contextos escolas com presença de crianças San possibilita aumentar o grau de adequação das estratégias de ensino-aprendizagem e a praticabilidade das mesmas na sala de aula, através de um ensino que valorize e respeite a diversidade étnica e linguística existente. Um ensino diferenciado, na visão de Heacox (2006), permite que as necessidades educativas dos alunos dirijam as práticas de ensino do professor. Significa que o professor deve reconhecer a diversidade de alunos presentes na sala de aula, aumentar a variedade das técnicas de ensino--aprendizagem e de avaliação, de modo a ensinar com sucesso um maior número de alunos e a responder às suas preferências, estilos, interesses e pontos fortes. O professor que se guia pela necessidade da diferenciação se torna um facilitador da aprendizagem e um colaborador para com os alunos.

A capacidade de responder às necessidades individuais dos alunos depende do nível de diferenciação das práticas pedagógicas (Morgado, 2012). Diferenciar, está intrinsecamente relacionado com a diversidade, singularização e prevenção da exclusão escolar (Seabra, 2017). A intervenção pedagógica em contexto escolar onde existem

alunos com diferenças socioculturais e cognitivas impõe à escola e aos professores capacidades de diferenciação pedagógica para a materialização do processo de ensino--aprendizagem. A capacidade de diferenciar exige que a escola e os professores encarem as diferenças de frente sem discriminação, isto é, tenham aptidões para diferenciar as ações educativas com vista a promover a equidade e a inclusão escolar.

A diferenciação pedagógica é o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma seleção apropriada de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem que tenham em conta a diversidade cultural (Niza, 1996 citado por Rodrigues, 2012). A mesma aplicação em contexto multicultural com presença de crianças San, visa adequar o ensino à singularidade da criança San e garantir deste modo, o direito à educação de todos os alunos que formam a população escolar sem discriminação. Aliás, é chegada a hora da presença das crianças San como parte do público escolar, deixar de ser vista como um problema de educação para as escolas. As escolas devem sim, reestruturar a visão monocultural por uma intercultural, apoiada em medidas da pedagogia intercultural que vão de encontro às necessidades educativas de todos. Pois com aplicação de medidas interculturais, os professores estariam melhor preparados para analisar as situações específicas de cada aluno, com recurso à procedimentos de diferenciação pedagógica que melhor se adaptam aos perfis de aprendizagem. Pois segundo Morgado (2000a) o recuso à diferenciação pedagógica é o modelo de ação educativa mais potente no sentido de responder com qualidade à diversidade e heterogeneidade dos alunos. Na visão de Sousa (2010), é um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil. Já para Hegarty et al (1988) pressupõe o esforço de adaptar o currículo aos alunos, de acordo com as suas características próprias, originando-se o que se designa por adaptações curriculares às características culturais de cada aluno.

Uma vez que o objetivo do ensino diferenciado é aumentar a probabilidade de os alunos serem bem-sucedidos nos seus estudos, uma das formas de atingir esta meta é conhecer melhor os alunos e compreender como diferem entre si, no que respeita aos seus interesses, preferências e ritmos de aprendizagem, à sua disposição para aprender e à sua motivação. Tudo isto por meio de um ensino que vai ao encontro das necessidades de uma variedade de alunos, numa sala de aula de natureza inclusiva. Para o efeito, professor deve diagnosticar a realidade do aluno para poder encontrar a melhor receita educativa (Heacox, 2006), porque o ensino diferenciado, segundo Tomlinson (2008), exige que o professor perceba que as salas de aulas deverão ser locais privilegiados de

ensino e aprendizagem e que nenhuma prática é boa a não ser que funcione a nível individual. O professor monitoriza a correspondência entre alunos e aprendizagens e procede aos ajustes necessários, aplicáveis em contextos multiculturais.

Sendo assim, em contexto escolar heterógeno e com alunos pertencentes a uma minoria étnica, é imprescindível, segundo Alarcão (2005) "que o professor detenha conhecimentos do aluno e das suas características, isto é, compreenda o seu passado e o seu presente, a sua história de aprendizagem, o seu nível de desenvolvimento, a sua envolvente sócio-cultural" (p. 63), pois, partindo do princípio inquestionável de que os alunos e os contextos de origem são diferentes, a escola, ou melhor, o trabalho que a escola desenvolve, deverá organizar-se a partir destas diferenças, considerando tanto as variáveis de natureza individual como as de natureza contextual (Morgado, 2004a).

A escola e os professores devem procurar investigar a idiossincrasia cultural dos grupos que constituem a população escolar. Podem, por meio dos pais e encarregados de educação, buscar informações relacionadas aos alunos, que ajudem os professores a ajustarem as intervenções pedagógicas às necessidades educativas dos mesmos. As informações sobre o aluno, na visão de Heacox (2006), são cruciais para o professor fazer a adequação necessária e descobrir a melhor forma de aprendizagem de cada aluno, pois é público, que os pais e encarregados de educação detêm informações valiosas sobre as competências e os interesses dos alunos. Os géneros de atividades em que os alunos se envolvem no meio familiar e nas comunidades em que estão inseridas, fornecem informações relevantes que podem auxiliar o professor na diferenciação do ensino. As perguntas podem ser: o que corre bem na vida do aluno? O que é difícil para ele? Qual pensam que tem sido o ponto alto para o aluno? O que os preocupa acerca do progresso do aluno na escola? As respostas às questões supracitadas dirigidas ao contexto escolar angolano com presença de crianças San, exigem, em primeira instância, procurar manter relações positivas com o respetivo agregado familiar das crianças San, em segundo, exigem dos professores um espírito pedagógico intercultural orientado para a sensibilidade e relativismo cultural, visão construtiva e a criação de ambientes acolhedores, como condições *sine qua non* para melhor responder-se as medidas de diferenciação em curso na escola.

A diversidade de alunos exige respostas curriculares diferenciadas (Sousa, 2010). E os pressupostos necessários para que os professores se adaptem de forma competente ao ensino diferenciado deve, segundo Tomlinson (2008), inevitavelmente passar pelas capacidades que lhes permitam: i) organizar e centrar o currículo em informações, conhecimentos e capacidades essenciais da heterogeneidade cultural existente na escola;

ii) ver e refletir sobre os indivíduos assim como sobre o seu grupo étnico; iii) descobrir diversos *insights* acerca das minorias étnicas; vi) livrar-se de primeiras impressões, ver para além das ações e desfazer estereótipos; v) dar voz aos alunos da minoria étnicas, por meio de experiências relevantes para a matéria em estudo; vi) flexibilizar o tempo para melhor responder às necessidades educativas dos diferentes alunos; vii) conseguir uma gama diversificada de matérias adequadas ao contexto; viii) pensar em várias formas de atingir o objetivo comum; ix) diagnosticar as necessidades dos alunos e desenvolver experiências educativas em resposta a diagnósticos; x) antecipar o que pode correr mal em termos de discriminação étnica, por forma a evitar potencias problemas; xi) partilhar a responsabilidade do ensino com os alunos, certificando-se de que estes estão preparados para papéis partilhados; xii) fazer com que os alunos experimentem diferentes esquemas de trabalho a fim de poder ver através de diferentes prismas e ajudá-los a conseguirem o mesmo, xiii) acompanhar a aproximação e progresso dos alunos em relação as metas pessoas e de grupo, xiv) organizar matérias e espaço; xv) dar instruções, xvi) desenvolver uma noção de comunidade dentro da sala de aula.

As adaptações do professor ao ensino diferenciado obedecem aos mesmos critérios supracitados, quando aplicados em contexto escolar com crianças San. A sua operacionalização deve passar, igualmente, pela seleção e promoção de medidas de ensino-aprendizagem adequados ao contexto. Consideramos que a preocupação com o sucesso educativo das crianças San se justifica com o desenvolvimento de práticas de diferenciação que estimulem e valorizem as particularidades idiossincráticas dos mesmos, favoráveis ao aumento da sua auto-estima e ao sucesso educativo, pois, segundo Morgado (2004a citando Coll, 1996), o professor é aquele que "ajuda o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que aprende" (p, 30), através da diferenciação das práticas educativas.

A diferenciação das práticas educativas é a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como: flexibilização na organização dos grupos de trabalho, tarefas escolares adequadas, avaliação e ajustamento contínuos, tal como previsto no mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas (**figura 1**), apresentado por Tomlinson e Allan (2002):

Figura 1 - Mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas **(**Tomlinson & Allan, 2002, p. 15)

O mapa considera que o processo de ensino-aprendizagem deve ser concebido e organizado a partir das características de cada grupo de alunos e contexto. Este entendimento constitui a base da organização de processo pedagógico assente na capacidade de diferenciação mobilizada pelo professor. Para o efeito, é importante que o ensinar e o aprender se organizem em torno de um conjunto diferenciado de estratégias (Morgado, 2004a), pois o objetivo de uma sala de aula onde se diferenciam as práticas pedagógicas que aí têm lugar é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual (Tomlinson & Allan, 2002); em que o professor aparece numa posição privilegiada, que torna fundamental e decisivo o seu contributo em qualquer processo de diferenciação das práticas educativas (Sousa, 2010).

No processo escolar multicultural é necessário que a criança sinta um clima confiável, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e à participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um clima confiável passa pelo reconhecimento do seu património sociocultural, interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades (Cadima, 1997). A realidade concreta do aluno deve apelar para que o professor situe a sua atenção

aos níveis da gestão e da diferenciação do currículo, no que se refere a decisões sobre prioridades e ponderação relativa de objetivos e conteúdos a desenvolver, bem como à planificação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais, características e interesses individuais (Roldão, 1999b). Nesta ordem de ideia, para que se responda a receptividade, os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos, Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002) consideram **os conteúdos, processos e produtos** os elementos do currículo que podem ser diferenciados.

A diferenciação de conteúdos inclui tudo aquilo que o professor planifica para a aprendizagem dos seus alunos, bem como o modo como o aluno se apropria dos desejados conhecimentos, compreensão e competências (Tomlinson & Allan, 2002). Um dos focos da diferenciação de conteúdo é adaptar a complexidade do conteúdo em função dos níveis dos alunos. Temos o exemplo do problema de matemática ajustado didaticamente (do mais complexo ao mais simples), para atender os níveis das crianças. **Exemplo 1.** Um padeiro vende o pão por 20 Kz e o custo de produção do pão é de 13 kz. Qual é o lucro? **Exemplo 2.** Um padeiro vende o pão por 20 Kz e o custo de produção é de 13 kz. Escolha a resposta certa, a que indica o lucro: 5 Kz; 7 Kz; 8 KZ. **Exemplo 3.** Um padeiro vende o pão por 20 Kz e o custo de produção é de 13 kz. O lucro é de 7 kz, está certo? Sim ou não. É possível observar nos exemplos supra, que o objetivo é permitir que os diferentes alunos realizem a mesma tarefa com distintos níveis de complexidade.

A diferenciação de conteúdos implica, também, a disponibilização de material suplementar, ou seja, o recurso à integração de conteúdo. No contexto escolar com crianças San, o professor pode recorrer à integração de conteúdos que espelham aspetos referentes ao *ethos* cultural dos San, possíveis de contextualizar nos temas em abordagem. No caso, o conhecimento que os San têm do meio natural pode servir para diferenciar alguns conteúdos nas disciplinas do Estudo do Meio e Ciências da Natureza. Conhecimento este que permite aos San, extraírem da natureza plantas medicinais (venenosas e cosméticas) usadas para fins terapêuticos e alimentares. Entres estas plantas estão, segundo Ferreira (2018) o *Mangongo*, fruto da família da melancia come-se cozido e das suas sementes é extraído óleo utilizado para fazer molho para acompanhar pirão (funge de farinha de milho); o *Otchanha*: planta rasteira, cujas folhas são utilizadas como detergentes para a lavagem de roupa, cabelo e utensílios domésticos; e o *Onongongolwa/Olongonguila*: planta rasteira que produz frutos doces e a sua raiz é usada para curar diarreia de sangue.

A diferenciação de processos e a forma como o professor leciona refletem os estilos e as preferências de aprendizagem dos seus alunos. O Processo é o "como" do ensino

(Heacox, 2006), é "actividade", as atividades envolvem os alunos na utilização de uma competência essencial para compreenderem uma ideia essencial e são claramente centradas num objetivo de aprendizagem (Tomlinson & Allan, 2002). No contexto em estudo, o professor pode diferenciar o processo, procurando desenvolver atividades didáticas adequadas aos perfis de aprendizagem das diferentes crianças, a fim de atribuir significado aos conteúdos de cada disciplina, visto que, a diversidade de alunos deve ser respondida com a diversidade de estratégias de ensino.

A diferenciação de produtos: o produto é o resultado final da aprendizagem. Reflete aquilo que os alunos compreenderam e são capazes de aplicar (Heacox, 2006). No contexto escolar com crianças San, temos, por exemplo, na disciplina de História, o tema sobre cultura. O trabalho dos alunos pode ser o de demonstrar e promover, na prática, o *ethos* cultural nacional, e escolar em particular, através da arte: dança, cânticos, histórias, pintura e jogos tradicionais etc. Trabalho que permite transportar para o recinto escolar valências que caracterizam a cultura de cada grupo, o que é adequado para valorizar o bilinguismo cultural, dinamizar a cultura da escola e a convivência intercultural. Outrossim, o recurso à diferenciação de produto, pode ser uma exposição de solução para os problemas culturais vividos no meio escolar, através de um jornal mural que representa o património cultural de todos, que faça a ponte entre o presente e o futuro dos grupos que constituem o ambiente escolar. Uma exposição que procura converter as diferenças culturais em convivência intercultural, para a qual cada grupo representaria as valências da sua cultura, sem deixar escapar os momentos para trocas de experiências, favoráveis ao intercâmbio à consequente eliminação da estranheza entre elas.

Para o desenvolvimento de um conjunto de competências capazes de sustentar a diferenciação de práticas educativas, os professores têm de efetuar mudanças significativas na sua forma de pensar e gerir o processo de ensino-aprendizagem. Mudanças que passam pela criação de um conjunto de iniciativas sistematizadas, que as autoras Tomlinson e Allan (2002) denominam de turmas academicamente ativas e diferenciadas, como se pode ver na **figura 2.**

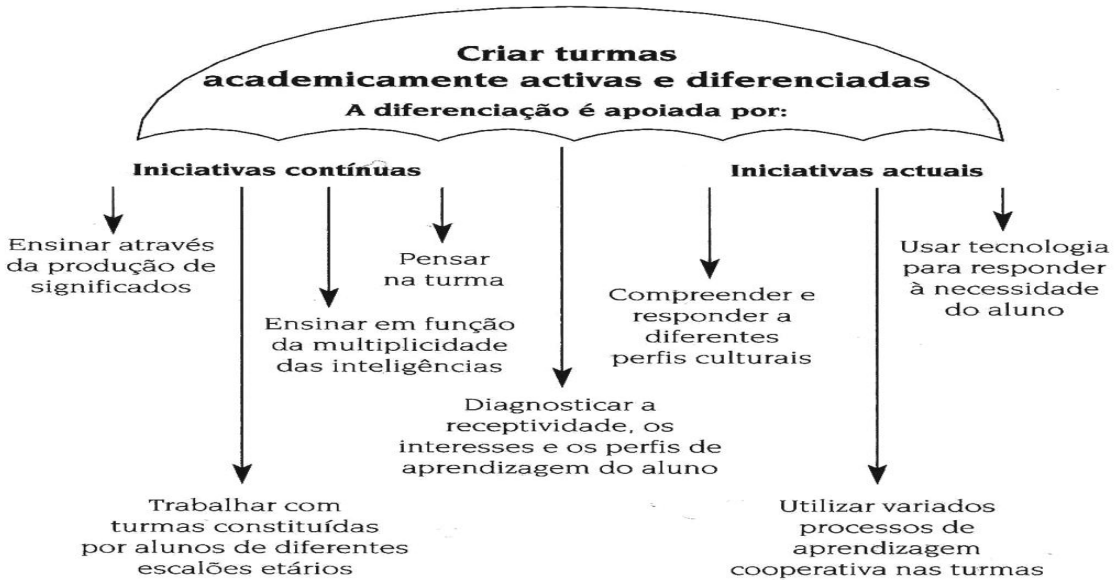

Figura 2 - A diferenciação pedagógica como um "guarda-chuva" das iniciativas **(**Tomlinson & Allan, 2002, p. 92).

A criação de turmas academicamente ativas e diferenciadas como um "guarda-chuva" das iniciativas, são propícias para combater o fracasso e a desigualdade, tal como previsto por Perrenoud (2000), o processo de diferenciação pedagógica, inspira-se, em geral, em uma revolta contra o fracasso escolar e contra a desigualdade social, étnica, linguística, cultural e cognitiva da criança.

Para o efeito, é preciso recordar que as medidas da diferenciação exigem um grau de autonomia e flexibilização curricular, tal como previsto por Roldão. Um projeto de diferenciação exige a substituição da lógica curricular uniformista por um processo bipolar de diferenciação curricular que, de um lado, deverá prescrever e garantir, a nível nacional, as aprendizagens comuns e as balizas obrigatórias do desempenho curricular da escola, naqueles domínios reconhecidos como indispensáveis à aquisição da cultura científica essencial, à pertença social e ao desenvolvimento equilibrado de cada indivíduo nessa sociedade (o *core curriculum* ou currículo nuclear); e por outro lado, garantir o princípio da diferenciação curricular, isto é, a obrigação e o direito de cada escola oferecer projetos curriculares próprios, estrategicamente pensados em função do seu contexto, das vivências específicas da sua população e da consecução e apropriação das aprendizagens curriculares de forma significativa para aqueles alunos concretos (Roldão. 1999b), que se pretende incluir no sistema de educação e ensino.

3.2.2. O professor e os desafios da inclusão em território educativo multicultural com presença da minoria étnica San.

> Os professores que se preocupam em acolher e incluir todos os seus alunos tendem a realçar o ambiente social na sala de aula, servindo como exemplo e ensinando a respeitar e valorizar as diferenças (Duk, 2006, p. 180).

A permeação do currículo com os contributos da diversidade cultural dos alunos visa, fundamentalmente, criar um clima de igualdade de oportunidades nas aprendizagens, baseado em atitudes de respeito e consideração pelas diferenças, na promoção da auto-estima e da auto-imagem de todos (Cardoso, 2005), por meio de práticas pedagógicas interculturais, que estimulem a criação e fortalecimento de estratégias inclusivas em escolas multiculturais com presença de minorias étnicas.

As escolas multiculturais com presença de crianças Khoisan devem especialmente compreender um ensino que define propostas pedagógicas, capazes de assegurar recursos didáticos especializados para atender às necessidades educativas da diversidade étnica e promover mudanças que possibilitem a inclusão e o sucesso escolar de todos. Pois segundo Tavares (1998), o não desenvolvimento pela escola de terminadas habilidades que não são apanágio das culturas dos desfavorecidos, entre as quais sobressaem o estilo linguístico e a erudição, podem ser geradoras da exclusão e insucesso, na medida em que às crianças das classes baixas e das minorias que as não dominam, resta-lhes em muitos casos a desistência ou reprovação.

Neste sentido, é imperioso que a escola se reestruture no sentido de acolher todos os alunos, independentemente das suas origens (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013 citados por Madureira, 2017), distanciando-se assim de explicações sobre o fracasso escolar baseadas nas características individuais das crianças e das suas famílias, e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem (Ainscow & Miles, 2013; Booth & Ainscow, 2002 citado por Madureira, 2017) dos alunos, que fazem o arco-íris cultural da escola, através da implementação de uma cultura escolar inclusiva.

A quase inexistência de uma cultura da escola inclusiva em instituições escolares angolanas com presença de crianças San leva, com frequência, alguns professores a afirmarem que as crianças San não se esforçam em aprender e não se adaptam à política vigente na escola. A visão em causa levanta algumas questões: 1. A escola deve procurar desenvolver medidas interculturais para colmatar o problema acima referido? 2. Qual

deve ser a função da escola no que diz respeito ao processo de inclusão escolar das crianças San? 3. Que estratégias são criadas na escola para garantir a equidade no processo de inclusão e sucesso escolar das mesmas?

O conhecimento da conjuntura em estudo permite-nos responder às indagações levantadas, afirmando o seguinte: para uma escola ser inclusiva, não basta criar condições de acesso ao sistema de educação e ensino, é preciso também ajustar a escola às necessidades educativas de todos, para que se deixe de colocar o ônus do fracasso escolar apenas na idiossincrasia cultural das crianças San. Porque, segundo Duk (2006), muitas das crianças que enfrentam barreiras para aprender e participar na vida escolar são capazes de superá-las rapidamente, sempre que as suas necessidades são levadas em conta e ajuda compatível é oferecida pela escola. A origem das dificuldades do educando pode estar situada no âmbito das diferenças pessoais, culturais, sociais ou linguísticas, ou, ainda, no fato de a escola não as considerar.

A escola deve adaptar-se ao aluno, ao invés de forçar exclusivamente o aluno a adaptar-se à ação pedagógica, aos valores e normas que informam habitualmente o funcionamento da escola (Cortesão, 1998). Quanto a isto, a Declaração de Salamanca refere:

> [...] as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência [...], crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. Estas condições colocam uma série de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto deste enquadramento da acção, a expressão "necessidades educativas especiais" refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares (UNESCO, 1994, p. 6).

A escola precisa de mudar e não simplesmente os alunos. Ela precisa de ser ressignificada de acordo com os paradigmas da ética, cidadania e democracia que sustentam os movimentos inclusivos. Tais mudanças, concomitantes àquelas por que passa a sociedade em geral, supõem uma abertura à pluridade e à diversidade das pessoas que convivem nos espaços educativos, dirigindo o foco dos conteúdos, dos métodos e das relações humanas para a aprendizagem dos alunos (Araújo, Arantes, Klein & Pereira, 2007).

Uma escola que se baseia, fundamentalmente, na procura da qualidade e da equidade e

cujo potencial educativo assenta nos princípios inclusivos, isto é, que não exclua ninguém, representa o meio eficaz para combater as ideias discriminatórias e criar comunidades que acolham abertamente todas as pessoas, seja qual for a sua cultura de origem, o seu grupo étnico (Maset, 2012). E o mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas (UNESCO, 1994). Ou melhor, a escola deve ser um espaço de inclusão social e cultural dos alunos. E a relação da escola com estes alunos deve inscrever-se na relação que privilegie o aluno como indivíduo, e não como um protótipo cultural, para não falar de estereótipo cultural (Trindade, 2004).

Duk (2006) apresenta algumas das ideias básicas próprias da educação inclusiva, para o atendimento à diversidade: i) personalização em lugar de padronização: reconhecer as diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos, a partir das quais a ação educacional é orientada, ii) resposta diversificada *versus* resposta uniforme: permite adequar os processos de ensino-aprendizagem às diferentes situações, e iii) heterogeneidade *versus* homogeneidade: este princípio realça o valor dos agrupamentos heterogêneos dos alunos com o objetivo de educar com base em valores de respeito e aceitação das diferenças numa sociedade plural e democrática.

O procedimento educacional alicerçado no processo de inclusão e à perspectiva intercultural pressupõe mudança na cultura organizacional da escola, sustentadas na necessidade de repensar as relações sociais, as práticas pedagógicas e os currículos escolares para realizar a inclusão em uma perspectiva intercultural. Para tanto, é necessário que o trabalho pedagógico se encontre alicerçado em um processo de conscientização cultural, entendendo a escola como organização multicultural. Para que isso ocorra, sugere-se que alguns pressupostos sejam efetivados: i) o reconhecimento da escola como um lócus cultural, em que a multiplicidade e a diferença são a sua tônica enriquecedora, ii) o desenvolvimento e a denúncia dos processos excludentes, para que possam ser superados aos mecanismos que silenciam e oprimem grupos culturas e identidades excluídas, iii) o rompimento com o olhar hierarquizado sobre as diferenças, iv) a não superioridade ou inferioridade de um padrão cultural sobre outros, v) a reflexão sobre a relação entre cultura e poder, que perpassa o currículo e as suas práticas pedagógicas, vi) o desenvolvimento de uma cidadania crítica - capacidade do indivíduo usufruir de seus direitos e fazer valer a sua voz de maneira crítica, consciente, solidária e participativa, vii) a promoção do respeito pela diversidade e do trabalho coletivo em prol da justiça social, reduzindo preconceitos e criando atitudes positivas em relação às

diferenças, viii) o exercício da vigilância sobre os seus próprios discursos e práticas, de modo que preconceitos e estereótipos não se "naturalizem", ix) a realização de atividades que auxiliem na superação do fracasso escolar, sem discriminar ou rotular os envolvidos, por meio de atitudes de cooperação mútua e valorização dos modos alternativos de cultura, e x) o desenvolvimento de um currículo que leve em conta a pluralidade cultural da sociedade e da escola e que tenha o diálogo como base de sua ação, buscando superar os discursos que silenciam ou estereotipam as diferenças (Xavier & Canen, 2008).

Neste prisma, para que o professor possa cumprir a sua missão de educar em contexto multicultural, tem de conhecer os parâmetros culturais dos seus alunos (Tavares, 1998), as suas representações e a sua personalidade básica, que há que descodificar a nível educativo (Tolosana, 1980 citado por Tavares, 1998). Ou melhor, o professor inclusivo deve adquirir uma melhor compreensão do contexto educacional onde as dificuldades escolares se manifestam, procurando buscar formas para tornar o currículo mais acessível e significativo. Somente quando o professor consegue promover um ajuste relevante que responda de forma efetiva à diversidade cultural da população escolar é que a escola estará assegurando o direito de todos a uma educação de qualidade. O reconhecimento e a abordagem da diversidade constituem o ponto de partida para evitar que as diferenças se transformem em desigualdades e desvantagens entre os alunos. Isto pressupõe educar com base no respeito às peculiaridades de cada aluno e no desenvolvimento da consciência de que as diferenças resultam de um complexo conjunto de fatores que abrangem as características pessoais e a origem sociocultural (Duk, 2006).

À vista disso, é natural que as práticas educativas realizadas em contexto multicultural em estudo necessitem de ajustamento metodológico com recurso em substratos da pedagogia intercultural, pois entendemos que os fundamentos da pedagogia intercultural garantem que a inclusão escolar das crianças San seja assegurada com recurso a métodos de ensino contextualizados à diversidade escolar. Neste sentido, no contexto escolar em investigação, para além de outras formas possíveis de organização do processo de ensino-aprendizagem, consideramos que, por razões do elevado índice de discriminação e afastamento social existente entre Bantu e San, a opção pela aprendizagem colaborativa como estratégias de ensino, se torna necessária para o processo de inclusão escolar das crianças San, porquanto a opção pela aprendizagem colaborativa, segundo Maset (2012), possibilita que os alunos diferentes (em capacidade, interesse, motivação, cultura, língua, origem social, etc.), aprendam juntos numa sala de aula organizada de forma colaborativa, na qual todos colaboram e se ajudam, para alcançarem os objetivos comuns de progredirem na aprendizagem, numa dinâmica em que cada aluno estabelece o compromisso de atingir o máximo das suas possibilidades.

A aprendizagem colaborativa em contexto escolar multicultural com presença de crianças San ajudaria a estruturar o processo de ensino-aprendizagem em direção a um ensino inclusivo, capaz de assegurar o acesso e sucesso educativo de todos, bem como desenvolver um conjunto de valores que permitam que as crianças San e Bantu, trabalhem em colaboração na busca de soluções para as tarefas escolares, através de trocas de experiência e conhecimento; vai permitiria que desenvolvessem sentimento de aproximação, preocupação com o grupo, comprometimento uns com os outros, clima emocional aceitável, estabelecimento de relações de amizade, companheirismo, afeto e sensibilidade, bem como a promoção da auto-estima, auto-conceito e auto-confiança das crianças San, pois sentir-se-ão valorizadas no meio escolar pelos professores e colegas.

A compreensão pelo professor da natureza intrínseca do contexto escolar e as necessidades metodológicas aplicáveis à realidade são condições indispensáveis para o sucesso da inclusão das crianças San. Neste prisma, para Duk (2006), a atitude e o estilo de ensino do professor representam fatores primordiais para assegurar o êxito de todos. Uma nova abordagem educacional pressupõe pensar o ensino a partir de uma atitude aberta, flexível e, sobretudo, reflexiva em relação à própria prática educacional, favorável à aplicação de estratégias que promovam a interculturalidade e a inclusão escolar, porque, atender as diferentes necessidades educacionais, os interesses e estilos de aprendizagem de cada aluno exige necessariamente a utilização de ampla gama de estratégias de ensino e aprendizagem relacionados com alguns princípios orientadores da prática inclusiva, que entre as quais figuram:

1 - Conhecimento do grupo: o conhecimento prévio do grupo permite elaborar um programa de inclusão adequado às suas necessidades, o qual será suscetível a adaptações durante o processo. Implica estabelecer intensa relação de comunicação com cada integrante. Os meios mais adequados para este conhecimento são as entrevistas, os questionários e as conversas informais. É importante destacar que esta percepção em relação ao grupo não se esgota nesse primeiro contato, devendo, por isso, constituir uma tarefa habitual ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. O processo de ensino-aprendizagem deve ser planeado pelo professor, levando-se em conta o conhecimento prévio de cada aluno na classe, seus interesses, habilidades e necessidades. Com estes dados em mãos, o professor está mais preparado para planejar aulas que levam em conta os alunos mais vulneráveis de exclusão, pois poderá pensar em formas de estimular o apoio mútuo entre os alunos e aumentar as chances de aprendizagem, participação nas atividades propostas e respeito às diferenças individuais na sala de aula.

2 - Ajuste de expectativas e negociação de objetivos: a abordagem inclusiva é essencialmente participativa e, portanto, considera as perspectivas individuais em qualquer processo de aprendizagem. O professor que utiliza estas práticas de negociar o plano de trabalho ou de aula elaborado com os seus alunos, em que os mesmos contribuem oferecendo dados sobre as suas expectativas e prioridades, as quais devem ser sempre que possível contempladas no plano. A negociação constitui um recurso valioso na abordagem inclusiva pois faz com que os alunos se sintam motivados e se comprometam mais ao sentirem que as suas inquietações e preferências são levadas em conta. Na sala de aula, é fundamental a participação do aluno na definição do conteúdo curricular a ser trabalhado, clareza acerca do que o professor quer que seja realizado durante a atividade, porque tal atividade será realizada e a participação no trabalho colaborativo em grupo, garantindo, desta forma, um maior envolvimento e uma aprendizagem mais significativa para o aluno. Como consequência deste processo, os objetivos da inclusão ficam mais próximos de serem atingidos.

3- Criação de um ambiente agradável para a aprendizagem: um aspecto fundamental para a aprendizagem é a existência de um clima acolhedor e prazeroso na sala de aula. Pesquisas têm demonstrado que os alunos aprendem melhor em um ambiente positivo, no qual as relações de apoio e cooperação, a valorização do outro, a confiança mútua e a auto-estima, constituem fatores essenciais à aprendizagem efetiva e inclusiva. O clima emocional na sala de aula tem uma grande influência não só no bem-estar dos alunos, mas também no êxito da aprendizagem. Os fatores associados à aprendizagem demonstram que a percepção que os alunos têm quanto ao tipo de clima emocional existente na sala de aula é uma variável e que tem grande incidência nos resultados da aprendizagem.

O professor, neste contexto escolar, não se reserva apenas em entrar na sala de aulas e ministrar a aula; a ação do professor vai mais além disso. Como principal agente do processo educativo, tem de ser a pessoa que prepara e estimula no aluno, o respeito e a valorização do ser social e antropológico do outro, pois entendemos que a valorização e o respeito do outro levam a escola a criar e a desenvolver um *ethos* cultural inclusivo, marcante e significante para os alunos e toda a comunidade educativa. Ou seja, transformar a escola para a inclusão de todos está, em parte, ligada à cultura da escolar.

A ideia da existência de uma cultura escolar inclusiva, parte do pressuposto de que as escolas, apesar de integradas em contextos sociais mais amplos, concomitantemente desenvolvem uma cultura própria enquanto instituição responsável pela formação educacional dos indivíduos (Pereira, s. d). Ela corresponde, segundo Barroso (2005) aos

elementos e processos organizacionais que identificam o *ethos* (ideologias, normas, condutas, rotinas, hábitos, símbolos, etc.) de uma determinada escola. Para Ferreira (2003) a cultura da escola inclusiva é uma estrutura social que é criada quando a tradição e a organização escolar são transformadas de tal forma que permita que os alunos de diferentes grupos culturas e étnicos sejam tratados com equidade. A inclusão exige que o ambiente da escola seja completamente reformado, incluindo as atitudes, crenças e a dinâmica dos professores e da direção da escola, assim como o currículo.

De acordo com este ponto de vista, entendemos que o controlo da situação de discriminação e do daltonismo cultural nos espaços escolares exige trabalhar na promoção de uma cultura da escola inclusiva interculturalmente orientada, com medidas que tenham em conta as dinâmicas internas, formas de comunicação e linguagens presentes no quotidiano escolar, que se reflita, por exemplo na preparação de um Código de não-discriminação em Educação, tal como previsto por Stoer e Cortesão (1999). Segundo os autores, um Código de não discriminação em Educação, oferece um exemplo de dispositivo potencialmente muito interessante no desenvolvimento em professores e alunos de uma atitude reflexiva face à questão cultural. O princípio básico do Código é reconhecer a existência da discriminação. O normativo deve conter regras de tratamento das manifestações diárias de discriminação, com o objetivo de discutir sobre o que é ou não permitido, e sobre o que deve e não ser. O código é uma declaração de intenções, aplicável a todos aqueles que, de um modo ou outro, estão envolvidos na escola (a direção, professores, alunos, pais e encarregados de educação, parceiros e visitantes), e que, o pessoal da escola deve trabalhar os artigos do código em detalhes e deve informar todos os envolvidos, para que os padrões estipulados pelo código formam deste modo acordos no seio da comunidade educativa. O código serve de instrumento para definir os contornos da educação intercultural, procurando proteger toda a gente, estabelecendo padrões de contato social e fazendo as pessoas refletirem sobre os seus próprios comportamentos, tudo com o objetivo de estar mais perto da escola inclusiva.

A intenção de um código de não-descriminação é implementar na prática escolar inclusiva princípios dos Direitos Humanos e reforçar a ideia de que a discriminação social e étnica não é permitida; mas, segundo Stoer e Cortesão (1999), o código é apenas um meio de combate à discriminação e precisa de estar embebido numa política intercultural da escola concebida com base na cultura inclusiva da escola, a qual, segundo Pereira (2004), deve preconizar aprendizagens que promovam interações positivas entre os diferentes grupos culturas e étnicos, exaltar uma melhor compreensão das culturas individuais no meio escolar, incentivar uma maior capacidade de comunicação entre as

pessoas de culturas diferentes, uma empenhada capacidade de participar na interação social, criadora de identidade e de reconhecimento da pertença comum à comunidade. Poder-se-ão perspectivar estes preceitos em linhas orientadoras como: i) a promoção de valores, atitudes e comportamentos que apoiem o pluralismo étnico (instruir uma sociedade pluralista, em que o ser diferente não seja motivo de conflito e exclusão) e ii) desenvolver competências necessárias a uma efetiva interação interpessoal e inter étnica dos grupos (desmistificar estereótipos e preconceitos com a clarificação de atitudes e valores étnicos).

O reconhecimento pela escola (e na escola) de diferentes manifestações e comportamentos culturais terá repercussões ao nível da auto-estima dos elementos dos grupos minoritários, gerando confiança e predisposição para a aquisição de outros saberes, que lhes vão permitir olhar de forma democráticas para as diferenças culturas existentes nos espaços escolares, através da valorização da cultura do outro, conhecimento e reconhecimento das especificidades culturais do colega, capazes de lhe conferir o direito de inclusão e convívio intercultural com outras culturas (Leite, 2003), favorecendo a emersão do bilinguismo cultural escolar.

3.3. Educação Primária Intercultural (Educação Bilingue)

> [...] a pessoa para saber ler e escrever precisa ser ensinada na própria língua e não em língua estranha; por isso é que aquele que é ensinado em língua estrangeira e não na própria língua não aprende rapidamente porque as falas que lhe ensinam não as conhece nem as ouve; não as compreende. [...], ainda que bem-ensinada nada lhe diz (Mata, s/d, citado por Zau, 2012, p. 31).

O conhecimento dos perfis (sócio- e psico-) linguístico dos alunos cuja língua materna não coincide com a língua de escolarização é fundamental para a definição das políticas educativas e linguísticas. É também de suma importância para a seleção das metodologias de ensino mais adequadas a cada grupo (Martins & Pereira, 2011). Neste sentido, em contexto multilíngue como é o caso de Angola, a introdução das Línguas Nacionais (língua materna) na aprendizagem constituiria uma medida metodológica relevante, já que respeitaria as especificidades culturais da sociedade e procuraria ultrapassar as dificuldades de diálogo pedagógico, motivadas pela ausência de competências linguísticas na língua oficial e de escolaridade: a língua portuguesa (Zau, 2012).

Em Angola, independentemente da política educativa a ser seguida, parece já não existirem grandes dúvidas quanto à necessidade de implementação de uma educação bilingue no sistema educativo, sendo a comunicação entre professores-alunos normalmente feita apenas num só idioma - a língua portuguesa, que apesar de língua oficial e de escolaridade, não é suficientemente dominada por alguns grupos, com realce às comunidades formadas por minoria étnica San. Assim sendo, sem comunicação, não há, nem pode haver aprendizagem. A criação de um ensino bilingue, que garanta o respeito integral pela preservação de uma parte significante do acervo cultural angolano, continua a ser apenas uma intenção. Porém, o sistema educativo foi concebido como se, à partida, todas as crianças angolanas dominassem a língua portuguesa como qualquer outra língua materna angolana e isso é falso (Zau, 2012). Porque, nas comunidades San, segundo Jaime (2014) "os falantes da língua portuguesa são poucos, apenas alguns elementos falam normalmente a língua portuguesa" (p. 57), o que tem contribuído para o baixo rendimento escolar e nível de escolaridade.

Esta situação agrava-se, ainda mais, com inexistência de políticas e programas de educação bilíngue. Segundo o Relatório Mundial da UNESCO: os programas de educação bilíngue são pertinentes na maioria dos contextos de aprendizagem e podem revelar-se particularmente úteis na melhoria da qualidade de ensino e na ampliação das oportunidades educacionais dos grupos marginalizados ou insuficientemente atendidos, como determinadas populações minoritárias; daí que se deve investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (UNESCO, 2009).

O investimento na educação primária intercultural no contexto educativo angolano exige a elaboração e implementação de políticas e programa de educação bilingue, tal como acontece em alguns países com minorias étnicas e linguísticas. A nível global, existem exemplos de programas de educação bilingue bem-sucedidos, que podem servir de estímulo e modelo para o contexto angolano. Um destes exemplos é o programa de Educação Fundamental Intercultural (EFI). Segundo Albó (2005), o programa é baseado em um modelo educativo que utiliza a língua e a cultura materna para começar a desenvolver a personalidade do educando, complementando-a depois com abertura a outra língua e cultura. É um modelo que tem sido aplicado a grupos étnicos cuja língua e cultura materna sejam diferentes da mais comum no país, para a qual se abrem depois. As vantagens de começar pela língua que a criança já conhece são evidentes, sendo de destacar o facto de facilitar a integração da mesma no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo é a adoção progressiva da língua de escolarização; plano de educação bilingue de transição. A meta é que os educandos adquiram o domínio das duas línguas: a materna e a de escolarização, considera-se a primeira indispensável para o futuro

desempenho dos educandos na sociedade, ou seja, a língua materna serve para lhe garante-lhe não apenas a aprendizagem, mas o seu pleno desenvolvimento, o qual se reflete no fortalecimento social, cultural e político do grupo a que pertencem; e a língua comum permite-lhe, entre outras valias, a abertura de horizontes mais amplos, já que lhe serve de instrumento complementar de comunicação com o resto da sociedade. O pressuposto é utilizar e dinamizar desde o princípio os elementos culturais que os educandos conhecem, fortalecendo assim a sua identidade cultural. Em seguida, estimular a abertura positiva a novos conhecimentos, pessoas e modos de proceder de culturas distintas da deles, uma fórmula da educação intercultural.

Por outra, temos os programas bilingues de transição. Estes programas foram criados em várias escolas americanas que integram um número significativo de alunos pertencentes a minorias linguísticas. Trata-se de um programa cujo objetivo é passar as crianças da língua do grupo minoritário para a língua oficial de escolarização. No início, a criança é escolarizada 80% ou 90% do tempo letivo na sua língua materna; à medida que progride, a língua da escola é cada vez mais utilizada, até que as aulas na língua de origem cessam completamente. Este tipo de programa visa garantir facilidade no processo de inclusão escolar das crianças. Tratando-se de um período tão importante para a criança, a entrada para a escola é feita, por intermédio deste modelo, de uma forma mais progressiva e menos traumatizante (Matos, 1997). Na visão de Cummins (1978, citado por Matos, 1997), a língua materna da criança é utilizada durante os primeiros anos da vida escolar, para que ela possa acompanhar o currículo, enquanto aprende a segunda língua. A filosofia que orienta os programas bilingues de transição é que a assimilação será mais eficaz se algumas concessões forem feitas à língua e à cultura de origem da criança.

É, pois, considerando as potencialidades deste programa, que entendemos justificar-se a aplicação de programas semelhantes no contexto angolano, onde a escolarização da criança San seria iniciada com a língua materna (*Kung)* e depois faseadamente seria introduzida a língua oficial de ensino, por meio de acompanhamento de professores preparados para o efeito.

Os estudos revelam que a maioria dos professores considera a cultura e a língua dos seus alunos minoritários como um obstáculo para a sua inclusão escolar. E as dificuldades sentidas pelos alunos dos grupos minoritários levam normalmente a que tanto os seus professores como eles próprios desvalorizem a sua competência académica. Tal facto leva-os, inclusive, a identificar a língua materna como causa das suas dificuldades de adaptação escolar, com a subsequência rejeição da mesma que daí pode derivar (Díaz-

Aguado, 2000). Esta realidade, é igualmente vivida no ambiente escolar angolano onde as crianças San são estereotipadas devido à sua cultura e língua, o que tem dificultado a sua inclusão escolar. Aliás, os professores que lecionam e trabalham em escolas com presença de crianças San, na sua maioria, alegam a cultura e a língua do grupo como uma das razões que dificulta a inclusão escolar dos mesmos.

É evidente que os professores em referência ignoram a realidade monocultural (monolingue) que caracteriza a educação e a escola, procurando colocar o ónus à idiossincrasia cultural das crianças San. Ou seja, o facto de os professores serem reféns da pedagogia monocultural leva-os a ignorar a realidade etnocêntrica da educação, que coloca um *handicap* às crianças San. Estas e outras razões levam-nos a considerar que as mudanças deste quadro dependem da iniciativa do Sistema de Educação e Ensino, que deve incluir, entre as estratégias de intervenção que procura adotar para a melhoria da qualidade de ensino, a formação intercultural de professor e o desenvolvimento de programas de diferenciação pedagógica (Educação Bilingue), aplicáveis à realidade da escola multicultural com minoria étnica, uma vez que as crianças San segundo Zau (2012), não possuem a necessária competência na língua de escolarização, ou seja, desde o berço têm como língua primária de comunicação o *Kung*. A criança comunica-se no seio familiar em língua *Kung* e, quando vai para a escola, durante as três ou quatro horas que a frequenta, ouve e tem de aprender tudo, unicamente, numa língua que na maior parte das vezes não consegue descodificar. Esta é uma realidade que, apesar de específica, vem genericamente referida em Rey (1995 citado por Díaz-Aguado, 2000) reitera: a maioria dos estudos realizados sobre a inclusão escolar de grupos linguísticos minoritários sugerem que os conflitos de identidade, de que padecem com frequência estas crianças, são mais facilmente superados quando se inclui na escola o estudo da sua língua materna.

Com a integração da língua *Kung* no processo de ensino-aprendizagem angolano, estar-se-ia a adequar o ensino às necessidades educativas dos San e a afirmar avanços no processo de inclusão escolar dos mesmos. Pois, segundo André (2006), o aluno é um dos centros do cotidiano escolar. É um elemento histórico no processo de ensino-aprendizagem, inserido num tempo e num espeço e como tal determinado pelo momento histórico, sendo, ao mesmo tempo, um sujeito ativo, dotado de razão e de vontade e, portanto, ator e produtor desse momento histórico. Ao longo dos processos de integração social na família, na escola e nos grupos a que pertence, o aluno vai construindo a visão de si mesmo e da realidade que o cerca: pensa, age, comunica ao outro os seus saberes e afetos.

Sendo assim, reiteramos: para uma adequada resposta às necessidades educativas das crianças San, é indispensável a integração da língua *Kung* no currículo escolar, pois vai permitir que: i) se identifiquem com o meio escolar; ii) elevem a seu auto-conceito, a sua auto-imagem e auto-estima; iii) facilite o processo de inclusão; vi) diminua o elevado índice de reprovações e o abandono escolar v) desperte na criança San o valor da sua identidade cultural, e iv) promova a cultura San no meio escolar.

Por fim, a educação bilingue representa, em parte, uma resposta aos problemas de exclusão e insucesso escolar das crianças San. A sua implementação vai permitir que se eduquem as crianças por intermédio da língua *Kung* ou uma outra língua nacional do seu domínio, ao mesmo tempo que aprendem a língua portuguesa (língua oficial de ensino).

Capítulo 4 – Estudo Empírico

No presente capítulo, apresentaremos os passos e as opções metodológicas que caracterizam o estudo empírico realizado.

4.1. Objetivos e questões de investigação.

Tendo em conta o problema de investigação enunciado na introdução desta investigação, assim como a revisão da literatura efetuada, traçamos os seguintes objetivos:

Objetivo geral:

Identificar os desafios e possibilidades para a inclusão de crianças San no ensino primário angolano na perspectiva de uma educação intercultural.

Objetivos específicos:

1. Identificar as dificuldades de inclusão de crianças San no ensino primário;

2. Identificar as medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário;

Tendo em conta estes objetivos, formulámos as seguintes questões orientadoras:

1. Quais as dificuldades de inclusão de crianças San no ensino primário?

2. Quais são as medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário?

4.2. Metodologia

A concretização de uma investigação recorre necessariamente à aplicação de determinados métodos e técnicas, pois, a utilização ajustada da metodologia é uma das principais questões com o que o investigador se confronta. A seleção da metodologia requer um olhar atento à fundamentação teórica, problema e os objetivos da pesquisa, que se traduz na escolha metodológica da pesquisa favorável ao estudo (Afonso, 2014).

Considerando que pretendemos compreender a problemática da exclusão escolar das crianças San, na perspectiva dos vários atores no terreno e baseando-nos nas suas opiniões, num processo de interligação entre o investigador e os sujeitos inqueridos, optámos por um estudo de cariz qualitativo. Para Vilelas (2017), o material primordial da investigação qualitativa é, pois, a palavra que expressa a fala, sendo a sua pretensão compreender, profundamente, os valores, as práticas, as lógicas de ação, as crenças, os hábitos, as atitudes e as normas culturais dos membros de um grupo ou de uma sociedade na sua atuação quotidiana. A investigação qualitativa visa, a nível conceptual, "investigar ideias, descobrir significados nas ações individuais e nas interações sociais a partir da perspectiva dos atores intervenientes no processo" (Coutinho, 2016, p. 28), e, a nível metodológico, "[...] tentar compreender a situação sem impor expectativas prévias ao fenómeno estudado" (Mertens, 1998, p. 160). Os investigadores qualitativos realçam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o investigador e o que é estudado e os constrangimentos situacionais que dão forma à investigação. Procuram respostas a questões em torno de como a experiência social é criada e lhe é conferido um sentido (Denzin & Lincoln, 2003, citado por Amado, 2014).

Atendendo aos altos níveis de abandono e insucesso escolar das crianças San, com esta investigação procurámos encontrar resposta para este problema através de inferências que emergem dos dados empíricos, pois segundo Amado (2014), o objetivo da pesquisa qualitativa é obter junto dos sujeitos a investigar a informação e a compreensão de certa realidade, tendo em conta os contextos humanos nos quais os fenómenos de atribuição de sentido se verificam, com o intuito de contribuir para a melhoria da situação estudada e para a resolução de problemas vivenciados no próprio contexto.

A investigação qualitativa obedece a cinco características essenciais, as quais o investigador deve ter em conta: i) a fonte direta de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; ii) a investigação qualitativa é descritiva; iii) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; iv) os investigadores analisam os seus dados de forma indutiva. A recolha de dados não tem como objetivo confirmar hipóteses previamente elaboradas. Pelo contrário, estas últimas são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando; v) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Tendo em conta o seu propósito, o nosso estudo enquadra-se no paradigma fenomenológico. Para Vilelas (2017), "a fenomenologia tem como enfoque central a

compreensão dos fenómenos, dirigindo-se para a vivência quotidiana" (p. 65). Neste tipo de estudo, o investigador tenta penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos com o objetivo de compreender como e que significado que constroem para os acontecimentos das suas vidas quotidianas (Amado, 2014).

4.3.1. *Design* do estudo

Apresentamos, de seguida, o *design* do estudo efetuado, ou seja, uma descrição prospetiva da operacionalização da estratégia da investigação adotada, envolvendo a justificação e caracterização do uso das técnicas e instrumentos, a caracterização dos sujeitos participantes, dos dispositivos e dos procedimentos. Esta fase constitui, portanto, o ponto de partida fundamental para a tomada de decisões sobre a operacionalização do trabalho empírico, ou seja, sobre o modo como será concretizada a recolha de informação relevante para obter respostas às questões de investigação (Afonso, 2014).

4.3.2.1. Contexto de realização do estudo

O presente estudo foi realizado na Huíla, província angolana localizada ao sul conta com uma população de cerca 2.819.253 habitantes e com uma dimensão de 79 023 km². A mesma é constituída por 14 município, dos quais dois fizeram parte do nosso estudo, nomeadamente: Cacula e Lubango. A seleção destes municípios deve-se ao facto de serem, em parte, serem habitados pela comunidade San.

4.3.2.2. Caracterização dos participantes do estudo

Numa pesquisa de cunho qualitativo, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os participantes que vão compor o universo da investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e a delimitação dos participantes a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assente (Duarte, 2002).

A seleção dos participantes foi feita de forma intencional, tendo em conta a sua experiência de vida, responsabilidades sociais, ligação e proximidade com os problemas

vividos em contexto de estudo, ou seja, a escolha ficou limitada a um pequeno grupo de participantes socialmente representativos, capazes de fornecer depoimentos significativos em função do seu conhecimento e relação com o grupo. Para os sujeitos do grupo San, a escolha recaiu naqueles que pela sua experiência, importância ou funções pudessem oferecer mais do que uma simples informação da experiência individual, mas, também, fornecer relatos da cultura.

Os participantes escolhidos estão divididos em três grupos: professores, membros da comunidade San e especialistas na área de História, Antropologia e Educação. A caracterização geral de cada grupo encontra-se representada nas tabelas, 5, 6 e 7 que em seguida passamos a apresentar:

a) Professores que lecionam em escolas com presença de crianças San

Participaram, no estudo, cinco professores distribuídos por dois municípios:

Tabela 1 - Caracterização dos participantes do estudo – professores.

Participantes	Idade	Género	Regime laboral	Município	Tempo de Serviço
P1	37	M	Efetivo	Lubango (Hoque)	11 anos
P2	36	M	Efetivo	Lubango (Hoque)	10 anos
P3	39	M	Efetivo	Cacula(Hupa)	10 anos
P4	23	F	Contrato	Cacula(Hupa)	3 anos
P5	33	F	Contrato	Cacula(Hupa)	3 anos

b) Membros da comunidade San

Participaram, na investigação, dez membros da comunidade, dos quais pais e encarregados de educação, distribuídos em dois municípios da província da Huíla:

Tabela 2 - Caracterização dos participantes do estudo – Membro da comunidade San.

Participantes	Idade	Género	Estatuto	Condição Social	Município (Localidade)
PMC1	51	M	Pai	Pastor Evangélico	Cacula (Hupa)

PMC2	68	M	Pai	Soba	Cacula (Hupa)
PMC3	28	M	Pai	Camponês	Cacula (Hupa)
PMC4	57	F	Mãe	Camponesa	Cacula (Hupa)
PMC5	54	M	Pai	Pastor de gado	Cacula (Hupa)
PMC6	51	M	Pai	Camponês	Cacula (Hupa)
PMC7	43	M	Pai	Camponês	Lubango (Hoque)
PMC8	56	F	Mãe	Camponesa	Lubango (Hoque)
PMC9	48	M	Pai	Camponês	Lubango (Hoque)
PMC10	35	M	Pai	Camponesa	Lubango (Hoque)

c) Especialistas

Este grupo de participantes é composto por cinco especialistas, dos quais um especialista em História, dois em Antropologia e dois em Educação, portanto residentes no município do Lubango, província da Huíla:

Tabela 3 - Caracterização dos participantes do estudo – especialistas

Participantes	Idade	Género	Área de formação	Grau Acadêmico	Estatuto
PE1	35	M	Educação	Mestre	Prof. do 2º Ciclo
PE2	37	M	História	Licenciado	Prof. do 2º Ciclo
PE3	35	M	Educação	Mestre	Prof. Universitário
PE4	42	M	Antropologia	Doutorado	Prof. Universitário
PE5	58	F	Antropologia	Mestre	Prof.ª Universitária

4.3.2.3. Técnicas e instrumentos usados para recolha de dados

> Os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados (Bogdan & Biklen, 1994, p. 52).

No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais, consolidam-se diferentes modalidades formalizadas de recolha de dados empíricos, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização

de procedimentos específicos (Afonso, 2014). Todo o plano de investigação, seja de cariz quantitativo, qualitativo ou multimetodológico, implica uma recolha de dados originais por parte do investigador (Coutinho, 2016). Para o efeito, no quadro da nossa investigação, a técnica utilizada para a recolha de dados foi a entrevista semiestruturada.

4.3.2.3.1. Entrevista semiestruturada

A entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais frequentes na investigação naturalista em educação e consiste numa interação verbal entre o entrevistado e o respondente, em situação de face a face, por intermédio de telefone ou de meios informáticos (Afonso, 2014).

A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo (Bogdan & Biklen, 1994). É uma das mais importantes fontes de informação num estudo qualitativo (Yin, 2009). Quivy e Campenhoudt (1992) resumem a entrevista como o método adequado para "a análise do sentido que os actores dão às suas práticas e aos acontecimentos com os quais se veem confrontados: os seus sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações de situações conflituosas ou não, as leituras que fazem das próprias experiências, etc." (p. 195).

Neste estudo, optámos pela realização de entrevistas semiestruturadas. Segundo Ferreira (2010), a escolha de uma entrevista semiestruturada permite ao investigador e ao entrevistado uma maior flexibilidade em relação às entrevistas não estruturadas, visto que poderão aspectos explorados contribuir com uma informação mais alargada e completa, dentro de uma certa diretividade. Sendo assim, a opção pela entrevista semiestruturada visou procurar recolher o máximo possível de perspectivas relacionadas com a problemática em estudo.

4.3.2.3.2. Procedimentos da entrevista

O procedimento da entrevista teve início com a elaboração do guião que conduziu todo o processo. O guião da entrevista foi pensado com base no quadro teórico, problema de pesquisa, objetivos do estudo e nas caraterísticas dos sujeitos participantes. Depois de elaborada a primeira versão do guião, realizámos um pré-teste no sentido de verificar se havia ambiguidades nas perguntas, identificar situações pouco claras ao nível lexical, semântico e sintático, eventuais dúvidas ou obstáculos sentidos pelos respondentes,

testar o tipo, a forma, a ordem das perguntas, bem como a duração de tempo na realização das entrevistas e obter opiniões sobre a importância das questões para a problemática em estudo.

A aplicação do pré-teste deve ser feita a um número de pessoas equivalente a 10% dos sujeitos escolhidos (Quivy & Campenhoudt, 2005, citados por Reis, 2010). Assim, realizamos três entrevistas-piloto (pré-teste): um especialista em Educação, um professor que lecionam em escola com presença de crianças San e um membro da comunidade San. Todas com o objetivo de avaliar a clareza e a pertinência das questões. Após a fase da testagem, reformulámos o guião (em anexo, constam as três versões finais aplicadas aos Professores, membros da comunidade San e especialistas.

No terreno, o contacto com os entrevistados foi mantido dependendo do grau de disponibilidade para a concessão da entrevista. Em primeira instância, procurámos manter um contacto prévio com os entrevistados para os informar sobre a finalidade da entrevista, esclarecer os objetivos da entrevista, a estrutura do guião e o desígnio dos dados por recolher. As entrevistas foram realizadas em horário, disponibilidade e espaço indicado pelos nossos entrevistados (casa, escritório, espaço público, etc.). Em geral, esse tipo de entrevista flui tranquilamente quando realizada em horário, disponibilidade e espaço onde o sujeito se sente confortável, tal como referido por Yin (2009). A aproximação/relação com os membros da comunidade San foi a condição *sine qua non* para a realização de uma boa entrevista, ou seja, uma entrevista que estimulasse articulação e perspicácia, visto que os elementos deste grupo são muito introvertidos, devido aos elevados índices de discriminação que sofrem no meio social. Por esta razão, para contornar a situação, procurámos criar um clima de amizade, a fim de deixá-los à vontade e confiantes, tal como previsto por Bogdan e Biklen (1994): "as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vistas" (p. 136).

No processo de aplicação das entrevistas, começámos por informar os participantes sobre os objetivos da mesma e por garantir a confidencialidade e o absoluto sigilo às informações prestadas, tal como asseveram Bogdan e Biklen (1994): "no início da entrevista, tenta-se informar com brevidade o sujeito, do objetivo e garantir-lhe (se necessário) que aquilo que será dito na entrevista será tratado confidencialmente" (p. 135). Outrossim, garantimos de antemão, aos sujeitos que o depoimento recolhido seria usado simplesmente para sustentar o estudo por meio de uma análise de conteúdo, bem como solicitámos aos participantes para a gravação da entrevista, assegurando-lhes de que teriam acesso a versão transcrita.

As entrevistas aos professores foram realizadas entre os dias 25 a 27 de novembro de 2018 e tiveram, em média, uma duração de vinte e seis minutos e dois segundos. Aos membros da comunidade San aplicámos a entrevista entre os dias 23 de novembro de 2018 e 28 de fevereiro de 2019, com uma duração média de nove minutos e noventa segundos. Por último aos especialistas aplicámos entre os dias 16 a 27 de novembro de 2018, com uma duração média de trinta e três minutos e oito segundos. A duração da entrevista foi determinada pela capacidade argumentativa do entrevistado para cada questão e a capacidade de o investigador guiar a entrevista. No concernente à transcrição das entrevistas, procurámos respeitar a fidelidade do discurso dos entrevistados pelo investigador (as pausas, vírgulas, pontos, reticências, etc.), observando, assim, o critério de fidelidade da informação, conforme defendido por Amado (2014).

4.3.3. Análise e tratamento dos dados

> O termo dados refere-se aos materiais em bruto que os investigadores recolheram no mundo em que se encontram a estudar; são os elementos que formam a base de análise (Bogdan & Biklen, 1994, p. 149).

A análise de dados consiste em examinar, categorizar, recombinar as evidências tendo em vista proposições iniciais de um estudo (Yin, 2009). Os planos qualitativos, pelo seu caráter aberto e flexível produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno em estudo (Coutinho, 2016). A informação processada tem um valor inestimável: dela dependerá, por certo, a resolução ou não das perguntas iniciais formuladas pelo investigador (Vilelas, 2017). As informações incluem materiais que os investigadores registam ativamente, tais como transcrições de entrevistas e notas de campo referentes à observação (Bogdan & Biklen, 1994).

Nessa parte empírica do nosso trabalho, procederemos ao tratamento dos dados recolhidos segundo a técnica de análise de conteúdo que tem como objetivo "sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, para chegar a uma interpretação das principais tendências e padrões presentes nos seus dados" (Lima, 2013, p. 7).

Sendo a análise de conteúdo, o procedimento adotado para o tratamento dos dados da pesquisa, seguimos, para o efeito, as seis fases referidas em Marshall e Rossman (1999, citados por Afonso, 2014): i) a organização dos dados; ii) a produção de categorias; iii) a

codificação dos dados; iv) a testagem das interpretações, que vão emergindo; v) a busca de explicações alternativas e vi) a produção textual final.

Na primeira fase referente à **organização dos dados**, procedemos à leitura e à organização de todo o material de campo disponível, a fim de facilitar a sua consulta. Este processo permitiu, igualmente, a familiarização com as informações recolhidas e, consequentemente, a compreensão do material empírico disponível, tal como afirma Afonso (2014): "a leitura repetida dos textos faz com que o investigador se familiarize com a informação recolhida, ganhando uma crescente desenvoltura na capacidade de navegar no material empírico e de gerir um volume elevado de informação" (p. 128-129).

Na segunda fase, **produção de categorias**, fizemos recurso a simplificação dos dados em bruto, agrupando-os em unidades de acordo com as características comuns dos elementos textuais que constituem o conteúdo à disposição. Esta fase, na visão de Afonso (2014), centra-se na "interação entre o eixo de análise que presidem à concepção e operacionalização do dispositivo de recolha de dados e as regularidades, padrões e tópicos que emergem da leitura analítica dos textos (Afonso, 2014, p. 129).

Para a produção de categorias, optámos pelo critério de categorização mista que, segundo Amado (2014) acontece quando o investigador combina um sistema de categorias prévias (procedimento fechado) com categorias que ele próprio cria indutivamente a partir dos dados (procedimento aberto), numa mistura dos dois procedimentos.

A formulação de categorias, para o presente estudo, obedeceu a seis regras fundamentais de codificação, propostas por Amado (2014), a saber: i) **exaustividade**: abarcar no sistema de categorias elaboradas todos os itens relevantes para a investigação, presente no corpo documental; *ii)* **exclusividad**e: cada unidade de registo será enquadrada numa só categoria; iii) **homogeneidade**: cada sistema de categorias fica reservada a um único tipo de análise; iv) **pertinência:** o sistema de categorias estará de acordo com o *corpus* de análise, problema e os objetivos da investigação; v) **objetividade:** definir de forma clara e operacional as categorias no sentido de permitir codificar determinada unidade de sentido numa categoria, evitando subjetividade e a ambiguidade; vi) **produtividade***:* visa assegurar a possibilidade de análises férteis e permitir avançar para níveis de teorização, descartando apenas a descrição e interpretação imediata dos documentos.

Na terceira fase, **processo de codificação**, desdobrámos os dados em bruto (textos das entrevistas) em unidades de sentido, que foram enquadradas nas respetivas categorias, tal como previsto por Afonso (2014): é a fase através do qual todo o material empírico é segmentado em unidades de sentido, sendo cada uma delas referenciada a uma das categorias definidas, onde emergirá a produção de um corpus de informação sistematizada aos objetivos da pesquisa" (Afonso, 2014).

Na quarta fase de **testagem das interpretações**, faz-se uma análise sistematizada de todos os dados recolhidos, a fim de estabelecer a conexão com o material empírico organizado, e averiguar os níveis de coerência com os objetivos da investigação, tal como previsto por Afonso (2014):

> Á medida que a informação se reestrutura por categorias e unidades de sentido, o investigador vai ensaiando a identificação de relações logica entre os aspectos substantivos do material empírico, avaliando a coerência da lógica interpretativa em construção e a pertinência e relevância dos dados disponíveis em relação às diversas pistas interpretativas (p. 130).

A quinta fase de **explicações alternativas** requer uma análise lógica e analítica do trabalho, a fim de buscar explicações alternativas, caso seja preciso. Segundo Afonso (2014), nesta fase "o investigador deve desafiar a coerência e solidez da sua construção interpretativa, procurando deliberadamente os dados que possam enfraquecê-las ou contradizê-las (p, 130). Na sexta fase, **produção do texto interpretativo,** realizámos a produção do texto final, em resposta às questões da investigação apresentadas no início do estudo.

4.3.4. Observação dos critérios da qualidade científica do estudo

A observação dos critérios da qualidade científica, deve ser aplicada em todas as fases da realização da investigação (da recolha à análise e interpretação dos dados). Para Amado (2014), Coutinho (2016) e Yin (2001), numa investigação qualitativa, devem ser respeitados os critérios da credibilidade, confiabilidade e da transferibilidade.

A **credibilidade** diz respeito à legitimação dos dados adquiridos na pesquisa e, se as conclusões do estudo (dificuldades à inclusão das crianças San e medidas de educação intercultural propostas) convergem com as informações prestadas pelos participantes e com a realidade escolar em estudo, tal como referido por Amado (2014): "consiste no facto de os registos captarem fielmente o 'ponto de vista' ou a 'perspetiva' dos atores - incluindo-se aqui, as suas intenções, crenças, afetos e avaliações" (p. 362).

A credibilidade foi observada no processo da realização das entrevistas, a fim de garantir a coerência e fidelidade na descrição das informações prestadas pelos participantes. Outrossim, foi garantida depois da transcrição das entrevistas, ao devolvermos os resultados das mesmas aos participantes, para que estes confirmassem a fidelidade das informações por eles prestadas. A mesma foi, ainda, garantida no processo de cruzamento dos dados (triangulação) entre os três grupos de participantes no estudo. Segundo Amado (2014), uma das formas de triangulação dos dados consiste no "[...] cruzamento das perspetivas de diversos informantes depois de se ter procedido à sua codificação" (p. 363), a fim de apurar a coerência dos resultados do problema em estudo.

O critério da **confiabilidade** visa demonstrar que as operações de um estudo, como as técnicas de coleta de dados, podem ser repetidas, apresentando os mesmos resultados (Yin, 2001). Para tal, é indispensável que, numa investigação de natureza qualitativa, se explicitem claramente as fases do processo e as respetivas metodologias de recolha e de análise de dados, quer para possibilitar o ajuizamento público sobre a credibilidade do conhecimento produzido, quer para permitir a outros investigadores a repetição da pesquisa ou a condução de um trabalho análogo no mesmo contexto ou em outros terrenos férteis semelhantes (Amado, 2014).

Sendo assim, no presente estudo, a confiabilidades foi acautelada no processo da elaboração do instrumento de recolha de dados, na análise e tratamento dos dados, a fim de permitir que o investigador externo seja capaz de compreender e acompanhar os procedimentos metodológicos usados na pesquisa e produzir similares medidas de educação intercultural para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano,

A **transferibilidade** consiste na possibilidade de aplicar os resultados obtidos num determinado contexto, em outra situação análoga (Coutinho, 2016). Ou seja, consiste "em determinar o grau em que podem aplicar-se as descobertas de uma investigação particular a outros contextos ou com outros participantes" (Amado, 2014, pp. 364-365), com características próximas.

Para o presente estudo, a transferibilidade foi acautelada mediante a analogia dos resultados obtidos com diferentes estudos sobre a inclusão dos San efetuados por vários investigadores a nível nacional, tendo-se observado convergências referente ao ambiente discriminatório, o que sustenta a possível transferibilidade dos resultados obtidos sobre as medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças San, na província da Huíla, em outros ambientes educativos do país com presença da minoria étnica San.

Capítulo 5 - Resultados

Apresentamos, de seguida, o resultado da análise das entrevistas aplicadas aos diversos grupos de participantes.

5.1. Resultados da análise das entrevistas aplicadas aos professores

Da análise das entrevistas efetuadas aos professores, resultaram as categorias e subcategorias as quais apresentamos no **Quadro 1:**

Quadro 1. Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos professores

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San **Apresentação**: declarações sobre os principais obstáculos à inclusão das crianças San no ensino primário. Subcategorizámos as declarações em quatro domínios.
Subcategorias: 1.1. Ambiente relacional discriminatório e hostil 1.2. Falta de gestão da diversidade cultural na escola 1.3. Falta de formação 1.4. Ausência de políticas interculturais
Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San **Apresentação**: declarações sobre os desafios necessários à dimensão da escola multicultural com presença de crianças San, através das medidas da educação intercultural capazes de aprimorar a metodologia de inclusão escolar**.** Subcategorizámos as declarações em cinco domínios.
Subcategorias: 2.1. Conhecimento da cultura e da realidade 2.2. Promoção do diálogo e respeito inter-étnico 2.3. Educação bilingue 2.4. Gestão multicultural do currículo 2.5. Oferta formativa no âmbito da educação intercultural.

Em seguida, apresentamos os resultados das entrevistas aplicadas aos professores, organizadas em categoria e subcategoria.

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San

No que concerne aos **obstáculos à inclusão escolar das crianças San, tod**os os professores entrevistados referem-se à existência de um ***ambiente relacional discriminatório* e hostil,** por parte dos Bantu em relação aos San. Como se pode ver nas declarações do sujeito P4: "(...) é um pouco complicado, onde está uma criança San, um Bantu não aceita mais se sentar naquela carteira (...), é devido (...) desta discriminação, assim que eles iam para escola, tinham sempre medo. Não ficavam assim a vontade em ficar ao lado dos outros. Para além de serem discriminados eles tinham medo de ficar no meio dos Bantu (...), só que os San também se inferiorizam muito (...)" (p. 202). Esta afirmação aponta o facto de a inferiorizarão referida poder relacionar-se com a discriminação étnica, também apontada pelo sujeito P3 como empecilho no bom ambiente relacional:

> (...), a maioria que está ali é mesmo só San, se tivesse alguns Bantu já poderia ver, esse tempo todo que estais aqui, poderia já aprontar algo (...), eles poderiam já se dividir um grupinho aí (...), um grupinho aqui (...). Isto acontece talvez (...), é o facto de eles serem poucos, e os Bantu quando olham para eles é como se fosse novidade. Como é que estes são? Aquele olhar assim distanciado (...) eles ainda são mesmo discriminados, isto vê-se, nota-se mesmo ainda, existe essa humilhação. Na escola é (...) mesmo difícil (...) a intenção é mesmo da inclusão, mas, assim que os Bantu vissem os San eles se isolavam, os Bantu à parte e os San à parte (...) exemplo quando eles vissem que os Bantu estão na sala eles assim se retiram, então, quer dizer a sala não é nossa é dos Bantu (...) (p. 197-198).

Todos os professores concordam que os níveis de abandono escolar das crianças San estão fortemente relacionados com a discriminação dos Bantu, como se pode observar nas palavras reiteradas pelo sujeito P5: "Eles não têm uma boa relação. Os San são quase sempre discriminados pelos Bantu, e isto não é de hoje; quase sempre foi assim" (p. 206). Já o sujeito P1 referiu: "Dentro da escola, pude ver que é mais ou menos, mas, já fora, eles sofrem uma pequena discriminação (...). É esta discriminação (...) que faz com que eles se afastem das escolas (...). As ONGs, tanto as Administrações lá nas localidades, deveriam mais interagir com (...) este pequeno grupo da comunidade San, no sentido de incentivar cada vez mais a aderirem as escolas" (p. 185-189). De modo geral, a realidade

demonstra que no meio da comunidade parece existir um sentimento de supremacia cultural, tal como sublinhou o participante P2. "O relacionamento é mais quando eles estão na sala, fora da sala é mau, ou seja, nas comunidades é pior (...). Eles vivem isto no corpo e na alma (...) é uma franja que vai desaparecendo, porque eles não encontram carinho, não encontra atenção (...). Primeiro é que nós os professores e investigadores sociais (...), vamos caindo na questão do preconceito (...). É que a sociedade angolana foi educada que os San e outras minorias etnias, tinham de ser subjugadas. (...), ainda existe Bullying, (...) há preconceito muito alto, que se não forem revistos, estes elementos vão ainda perigar para que muitos não venham à escola (...), vemos que as culturas minoritárias vão sendo engolidas pelas maioritárias, o que queremos aqui advogar é que haja uma inclusão social de todos (...), sobretudo as crianças (...)" (p. 190 - 192).

Outro obstáculo está associado à **falta Gestão da diversidade cultural na escola.** De acordo com os depoimentos de alguns participantes, as escolas multiculturais com presença de crianças pouco têm apostado na gestão da diversidade cultural: "a escola tem de fazer mais. Deve tornar mais próxima a relação entre a escola e essa pequena comunidade, acredito que vai melhorar muito aquilo que é a vontade das próprias crianças começarem a aderir as escolas" (P1, p. 186). A gestão da diversidade multicultural é uma medida indispensável para a materialização das políticas interculturais. Quando a escola não responde a este pressuposto, impede a efetivação do projeto de inclusão: "sublinhe-se que as nossas escolas não estão preparadas para poder acolhê-los, nós não temos políticas de integração, aliás, o professor é que tem de cria-las na sala de aulas, porque senão nós não temos condições nenhumas para poder atendê-los" (P2, p. 192). Quanto a isto, o sujeito P3, afirma. "Penso eu que a escola em si, deve criar mesmo métodos de inclui-los, criar métodos de como trabalhar" (p. 201). Já o sujeito P5 considera: "(...) que a direção municipal da educação e a direção da escola devem criar mecanismo para criar um currículo, ou seja, flexibilizar o currículo para ir de encontro às necessidades educativas destas crianças" (p. 210). A falta de políticas de gestão da diversidade cultural no meio escolar em referência, é ressaltada com veemência pelos professores, como um dos obstáculos para a gestão da multiculturalidade escolar.

Na sua maioria, os professores entrevistados referem que a **falta de formação orientada para o contexto multiétnico,** com presença de crianças San, é, também, um entreve no processo de inclusão e sucesso escolar destas crianças. Como por exemplo, nas palavras do sujeito P2. (...) muitas das vezes não sabemos como lidar com eles (...) e o nosso maior problema é com a própria contextualização em que não conseguimos acompanhar cada estudante por causa das suas especificidades(...), muitas das vezes é

falta de preparação de nós os professores (...). Então encontramos estes constrangimentos. (...) a questão etnolinguística para mim é fundamental para poder entender o Homem, e nós hoje estamos a perder isto (...), não estamos a entender a questão das particularidades. É que nós nas aulas práticas nas nossas Universidades, (...) nos Magistério Primário em que se formam professores não há grande interação sobretudo nas aulas práticas para podermos entender esta situação (p. 194-195). Segundo os professores, a qualificação intercultural é uma medida favorável para melhor conhecer a idiossincrasia cultural da população escolar e desenvolver no professor capacidade orientada à educação intercultural. Por esta razão, alguns professores anseiam por uma formação do género, como se pode ver nas palavras do sujeito P4. "Não tenho capacidade suficiente para trabalhar com a diversidade..., não tenho..., e o meu sonho era mesmo disto, formar-se..., porque se eu não tivesse este sonho, eu ia desistir, já ia desistir" (p. 203). A formação orientada ao contexto multicultural poderia constituir uma forma de aliviar as dificuldades dos professores em lidar com a diversidade étnica, tal como reitera o sujeito P1. "(...) não tenho nenhuma formação, e isto tem complicado muito" (p. 189). Para responder às necessidades de inclusão escolar destas crianças, o sujeito P1 afirma que tem recorrido "às estratégias apreendidas em alguns seminários. Procuramos aplicar aquilo que é nos ensinados as vezes nos seminários de capacitação, então, nesses seminários às vezes há sempre inovações, tem sempre temas novos, como temos de lidar com diferentes crianças (...), porque ultimamente fala-se que as escolas com Necessidades Educativas Especiais vão deixar de existir, então, vai-se fazer a inclusão, não é? Então, durantes estes seminários de capacitação normalmente têm sempre temas que falam de como lidar com estas-crianças que necessitam de cuidados especiais dentro da Educação" (p. 187)

Já o participante P3, de forma lacónica afirma, "Nunca tive nenhuma formação neste âmbito" (p. 200). Constata--se que a formação intercultural não faz parte da política educativa da escola e da Direção Provincial da Educação da Huíla, pois muitos dos professores que lecionam nestas escolas não têm formação para o efeito e em alguns casos sem formação pedagógica, como se pode ver nas palavras do participante P4. "Não tenho nenhuma formação pedagógica. (...), nos planos de aulas, o Diretor tem paciência de vir a minha busca e trabalhar com os outros para saber como é que se faz o plano de aulas. Faço mesmo esforço pego livros leio, com ajuda, conselhos..., e em casa também como o Papa (...) é professor diz que é assim, faz-se assim, com ajuda dele consigo fazer qualquer coisa" (p. 205). Também o sujeito P5 destaca a necessidade da formação intercultural. "Neste âmbito nunca tive mesmo nenhuma formação. Também não domino bem o que é que esta ciência estuda" (p. 208). A falta de orientação pedagógica

intercultural é o quadro característicos do perfil dos professores entrevistados, tal como confirma o participante P2. “Eu praticamente não tive uma formação intercultural como tal (...). No ISCED-Huíla, tive alguma coisa, mas (...) na questão da Pedagogia” (p. 195).

A **ausência de políticas interculturais,** é mencionada por todos os participantes como um dos obstáculos à inclusão da minoria San. Para o sujeito P1“O grande desafio é mesmo falta políticas interculturais para poder lidar com eles né?..., uma vez que são crianças que raramente interagem com os demais, mesmo com os professores, as vezes é o professor que deve implementar um certo dinamismo (...), indicar, ou ir ao encontro do próprio aluno, senão ele por si, na sala fica muito mais tímido(...)” (p. 186-188). À luz da educação intercultural, o recurso à educação primária intercultural é visto pelos participantes como uma política imperiosa, a fim de tornar o ensino bilingue inclusivo, pois, dois dos sujeitos entrevistados, a ausência de política intercultural bilingue, é outro obstáculo no processo de inclusão escolar das crianças: “(...) esta parte é mesmo difícil, (...) porque vez há, em que eles tentam comunicar-se na sua língua e eu não percebo, tento fazer esforço de perceber o que é eles querem (...), um ou outro às vezes arisca um pouquinho *Nyaneka* por causa da zona, e outro pouquinho de *Umbundu* (...), e vezes em que temos de ir para a mímica (...), parecendo que não...! temos de ir à mímica..!, então é aqui onde (...) perdemos mais tempo (...), e muitos destes (...) foram reprovando de forma injusta (...) (P2, p. 197)**.** A mesma posição é reforçada pelo sujeito P5 ao considerar que “o desafio é mesmo na comunicação, fica muito difícil transmitir a estas crianças. Porque de vez enquanto você fala para ele, ou fala português para ele, por exemplo você vai dizer levanta..., ele pode ficar a te olhar!... é mesmo trabalhoso a questão da língua, questão de comunicação” (p. 207). Para os professores, as políticas deveriam passar pela elaboração e implementação de programas interculturais orientados ao contexto escolar com presença de crianças San, para melhor se responder aos propósitos da inclusão escolar. Como afirma o sujeito P3, “(...), nós aqui não temos metodologias próprias, mas vamos remediando (...), metodologias próprias mesmo, ou as mais eficazes não existem” (p. 200). Por conseguinte, a política intercultural é vista como indispensável no processo de inclusão escolar dos San, tal como declarado pelo sujeito P2 “(...) o nosso maior problema para a inclusão das crianças San, é o preconceito sobre as crianças. Nota-se que em nenhuma política de convivência os San aparecem! E se aparecem é só nas questões eleitoras, se aparecem é quando precisamos de massificação, fora não incluímos as comunidades Sans, são minorias que precisam de políticas de inclusão escolar” (p. 196).

Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San.

A maioria dos sujeitos participantes destaca a importância do **conhecimento da cultura e da realidade**, como uma medida favorável à inclusão escolar dos San: "(…) nós os professores nunca se manifestamos que precisamos educá-los, o principal problema é que nós não temos estratégias para integrá-los. Eu acho o que a escola deve fazer é que houvesse maior políticas de inclusão (…), nós não conhecemos mundo deles, então temos de nos abrir para poder conhecer, (…) é necessário conhecer para ensinar e só se ensina algo que conhecemos, então, é nisso que advogo tal como também dizia Émile Durkheim "devemos conhecer a criança para poder educá-la melhor". Nós temos de entrar para a cultura dele (…), temos de aprender a lidar e a perceber, só assim é que nós vamos conseguir entendê-los, fazer com que eles tenham (…) educação no verdadeiro sentido da palavra, porque se nós formos com preconceitos vamos matar o mundo dos San, e nós temos estado a observar que este foi um dos mais visíveis elementos que fizeram com que eles em nível de escolaridade até hoje fossem poucos" (P2, p. 191-192). Também P1 vai no mesmo sentido da opinião expressa por P2: "Para podermos entender estes indivíduos é necessário sabermos um pouquinho dos seus modos de vida, o que fazem, como vivem e onde vivem, muitas das vezes nós os professores achamos que temos uma licenciatura, um Mestrado, outros têm até doutoramento, entendemos tudo!, enquanto que o mundo deles nós não entendemos e achamos que eles devem (…) fazer esforço de conhecer-nos como professores e nós não como alunos a eles (…), eles são muito prejudicados neste âmbito e…, prontos gostaríamos que ainda aumentasse o nível da escolaridade desta franja da sociedade, através de boas estratégias de inclusão" (p. 186).

A falta de respostas às necessidades de inclusão escolar das crianças San é vista como problemática. Essa situação tem a ver com o desinteresse de alguns professores em compreender a realidade cultural dessas crianças e adequar o ensino às suas idiossincrasias: "Para esta situação problemática são poucos os professores que saem das suas salas, das suas escolas para poderem ir ao encontro destas comunidades, e seria bom que se fizessem isto, para podermos entendê-los, e aí talvez que haveria um casamento…, estratégias para se poder melhorar o seu nível de inclusão e escolaridade" (P5, p. 207). Para participante P4 o conhecimento da realidade cultural é imperioso para entender o aluno: "O importante é nós os professores conhecermos os hábitos e costumes dos alunos…, eu procuro conversar com as famílias que vivem aqui ao lado, para entender os problemas deles" (p. 203).

Alguns sujeitos entrevistados demonstram que a **promoção do diálogo inter-étnico** está aquém do necessário, como se pode observar no depoimento do sujeito P2 "Têm sido esporádicas (...), temos professores de História e das atividades extraescolares que vão propondo que se fale com os pais, (...) e não tem sido constante (...) eu não vou dizer que eu seja um exemplo ou um elemento que faço, eu tenho várias dificuldades também nisto" (p. 195). Alguns professores demonstram que têm recorrido aos meios que estão ao seu alcance, para poderem salvaguardar a promoção do diálogo e respeito Inter étnico, tal como afirma o sujeito P5, "é difícil fazer com que os Bantu olhem para os San de forma normal, porque eles acham-se superiores em relação aos San. Então, o que tentamos fazer é passar a informação de que não existente superioridade entre ambos os grupos, todos nós somos humanos e acima de todos angolanos, ou seja, procuramos por meio da conversa demonstrar que não pode haver discriminação dos Bantu para com os San" (p. 208). O participante P3, para a promoção do diálogo inter-étnico na escola diz que se limita ao diálogo. "Em base de conversa mesmo..., é só conversa mesmo" (p. 201). Já o sujeito P1, afirma. "Eu faço parte da comissão das atividades extras-escolares, uma das maneiras que eu encontrei de levar estes mesmos a interagirem com os outros, é mais a partir das práticas de futebol, é que para eles se aproximarem mais dos outros, aí..., e poderem interagirem melhor. Para além das atividades do desporto nunca mais realizamos nada, no geral como particularmente. (...) sim, escola tem de fazer mais. Deve tornar mais próxima a relação entre a escola e essa pequena comunidade, acredito que vai melhorar muito aquilo que é a vontade das próprias crianças começarem a aderir as escolas" (p. 186-187). O sujeito P4 assinala algumas atividades que se leva em conta para o feito " (...) nas quartas-feiras aqui tem tido reuniões com os encarregados de educação, com o Vice administrador Comunal, sempre nas quarta-feira ele tem vindo aqui convocando reuniões com o Diretor para falar mesmo sobre as crianças dentro da escola. A reunião tem sido com os pais dos San e Bantu" (p. 204).

Alguns professores afloram a necessidade de uma **educação bilíngue**, como uma medida favorável à inclusão escolar das crianças San, tal como afirma P4. "Temos articulado o português e o *Nhaneca*, só assim que a gente está a ver sucesso, (...), o sucesso está mesmo na língua *Nhaneca*, você fala em português depois fala em *Nhaneca* (...)" (p. 206)**.** Vale salientar, que o recurso a língua *Nhaneka* feita pelo sujeito P4, em parte, também não representa a identidade cultural dos San, pois estes falam o Kung. Mas, como já referido no I º capítulo, os San com o tempo foram a dotando a língua dos Bantu, para melhor integrarem-se na comunidade Bantu**.** Quanto à esta realidade linguística *Kung*, o participante P1 afirma. "(...) acho o que eles precisam mesmo é

alguém que também saiba falar a língua deles, assim eles vão sentir-se valorizados também (p. 189). O participante P2 afirma: "(...) seria bom (...) que se implementasse o *Kung* como língua de ensino (...) muitos deles estão habituados à sua língua materna e querem sentir o ensino na sua língua materna, e muitos de nós não dominamos..., aqui vem o grande problema (...), então seria bom que houvesse um casamento, que os professores fossem potenciados (...), (p. 194-195). A maioria dos professores reconhece a necessidade da educação primária intercultural (bilingue), fazendo recurso, em primeiro lugar, a língua materna, para progressivamente se introduzir a língua oficial de ensino.

Para a maioria dos professores, a **gestão multicultural do currículo** é imperiosa para o processo de inclusão das crianças San, tal como subscreve o sujeito P3. "Temos de arranjar forma, alguns métodos para não excluírem estes, para não excluir esta raça (...), então a gente tem de intercalar, por exemplo se é...., temos de arranjar, se calhar é...., um tema que vai de encontro a realidade deles (...), e ali trabalhar no sentido e a coisa vai indo" (p. 202). Também os professores P1 e P2 assinalam a necessidade de uma gestão multicultural, através de uma flexibilização curricular, tal como se pode vislumbrar nas palavras que se seguem: "na minha opinião os currículos deveriam ser ajustados atendendo a realidade (...) da região, nós até temos encontrado muita dificuldade nas Provas de Escola, as Provas de Escola normalmente são elaboradas pela escola mãe, porque nós (...) estamos numa escola anexa (...). A nossa realidade (...) no Hoque é diferente da realidade (...) no Lubango, muitas das vezes não conseguimos cumprir com os programas (...) porque se aplicarmos o rigor conforme se aplica (...) na cidade, então teremos muitas dificuldades no fim de ano ou durante o processo de avaliação" (P1, p. 189). Para o processo de inclusão escolar das crianças San, a autonomia e flexibilização curricular são indispensáveis, como afirma o sujeito P2 "(...) é preciso contextualizar os currículos, a questão da contextualização (...) da particularidade, nós temos os programas à nível macro, à nível meso e à nível micro, então, eu gostaria de sublinhar estes ultimo que é a nível micro sobre tudo a zona do Hoque por causa da sua particularidade, para que estes não se sentissem à margem (...) que se traçassem políticas para poder inclui-los com programas específicos (...), um currículo regional uma coisa assim (...), então é necessário contextualizarmos e traçarmos políticas especificas para podermos integrar esta gente, porque senão (...) não estamos a cumprir com aquilo que a Constituição diz a questão da igualdade"(p. 197-198). Já os participantes P4 e P5 confessam não fazer uma gestão multicultural e flexível do currículo: "Planifico as minhas aulas de forma geral mesmo, não faça nenhuma diferenciação" (P5, p. 207). Para o participante P4 é "através das planificações (...) que eu tenho feito aí com os colegas,

pego naquilo, pego o livro e faço as minhas planificações" (p. 205). Apesar dos sujeitos P4 e P5 admitirem não fazer a gestão multicultural e flexível do currículo, consideram a medida importante para o processo de inclusão escolar das crianças San, como se pode confirmar nas palavras do sujeito P5 "Considero mesmo importante a gestão multicultural do currículo, mas atendendo os meios e as condições que temos, como; o tempo, a falta de algum conhecimento e as condições da escola, fica um pouco difícil cumprir com estes detalhes" (p. 207). O sujeito P4 considera que é "(...) preciso criar condições para a flexibilização do currículo. O problema é que nós temos as planificações e temos de dar tudo que é planificado, senão quando chegar a época dos exames somos condenados se a matéria não corresponder com a prova, ou seja, se o que sair na prova não lecionamos, o nome do professor fica em causa. Então, nestas condições fica difícil fazer uma gestão multicultural do currículo" (p. 206)

Os cinco professores entrevistados apontaram a necessidade de se promover uma **oferta formativa no âmbito da educação intercultural,** sugerindo que seja implementada nos cursos de formação de professores, tal como afirma o participante P1: "(...), deveria-se implementar alguns cursos especiais ou específicos para os professores que lidam diretamente com essas crianças (...), para podermos ajudá-los a terem sucesso no processo de ensino-aprendizagem" (P1, p. 187). Constata--se que a formação intercultural é almejada pelos professores participantes a pesquisa, caso do sujeito P5 que a necessidade da formação intercultural, "(...) que houvesse mais atividades, preparar os professores, porque os que trabalham aqui são facilitadores, é não têm (...) formação de professores. Dependemos (...) naquela troca de ideias e de experiências, ali vamos ganhando algumas experiências para podermos trabalhar com os mesmos" (p. 208). A falta de orientação pedagógica intercultural é o quadro característicos do perfil dos professores entrevistados, e os mesmos fazem questão de solicitar qualificação para o efeito, tal como afirma o sujeito P2. "(..) que houvesse realmente esforços de potenciar professores para poderem trabalhar com este, não são os alunos que devem ser potencializados para trabalhar com os professores, deve ser o contrário (...), é necessário capacitar os professores (...), muitas das vezes nós os professores nas escolas é que provocamos o *bullying* entre os Bantu e os San. Porque maior parte dos professores são Bantu, e não puxam pelos San, se puxam, puxam pouco (...)" (p, 196).

5.2. Resultados da análise das entrevistas aos membros da comunidade San

Da análise feita às entrevistas realizadas aos membros da comunidade San, elaborámos o seguinte quadro de categorias e subcategorias temáticas:

Quadro 2. Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos membros da comunidade San

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San **Apresentação**: as declarações sobre os principais obstáculos à inclusão das crianças San no ensino primário. As declarações foram divididas em duas subcategorias:
Subcategorias: 1.1. Ambiente relacional discriminatório e hostil 1.2. Estereótipo étnico
Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San. **Apresentação**: inclui a as declarações sobre as principais disposições de educação intercultural capazes de aprimorar uma metodologia de inclusão escolar**.** Foi dividida em três subcategorias.
Subcategorias: 2.1. Promoção do diálogo e o respeito inter-étnico 2.2. Desenvolvimento de programas específicos 2.3. Educação bilingue.

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San

Alguns participantes descrevem o **ambiente relacional discriminatório e hostil** como um dos obstáculos à inclusão das crianças San no sistema de educação e ensino, tal como se vê nas palavras que se seguem. “Eles dizem que nós cheiramos mal, o meu coração dói quando eles dizem aquilo. (...) eles nos desprezam” (PMC4, p. 222). Também, fica cloro, com as declarações do sujeito PMC6 que o ambiente relacional de ambos deixa muito a desejar. “Dizem que nós vivemos na mata, as vezes sempre que nos encontramos eles falam sempre olha o San (...), estes abusos dão vergonha, as vezes medo de estar com eles” (p. 227). Para o sujeito PMC10 o ambiente relacional “Não é boa, existem grandes problemas, eles não nos deixar cultivar a terra e buscar água no

fontanário (...), nós lutamos para obter água, voltamos para casa e vais dormir com sede, só quando é de tarde ou de noite podes obter água, isto quando o povo Bantu leva tudo que precisa" (p. 238). O relacionamento entre os Bantu e os San é instável e com um domínio evidente dos Bantu, pelo que estes, muitas das vezes, aproveitam-se dos San, como afirma o sujeito PMC2: "A relação com os Bantu estamos bem, mas não estamos bem, bem. Eles dizem estes San não prestam, não trabalham. Eles nos convidam para ir fazer trabalho na lavra dele, mas amanhã lhe chama que não presta. Outra parte ele conquista sua filha, lhe dá gravidez ou filho, ele não assume, este é o problema dos Bantu (...), nós costuma ver aí no nosso bairro, as vezes faz a festa das crianças se lhes dar para comer no mesmo pranto, ele fala épa!, eu não vou comer com o San (...), (p. 216). De acordo, ainda, com o sujeito PMC2 a discriminação no meio escolar muitas das vezes é perpetrada pelos agentes educativos que deveriam garantir a inclusão, como se vê nas palavras que se seguem. "Ali próximo ao nosso bairro, um pouco em baixo, tem a escola, muitas crianças que estavam a estudar lá, no caminho lhes abusam, mesmo o professor também despreza e quando uma coisa, uma tarefa lhe manda para ir ao quadro. Caso não conseguir, eles falam male, então as crianças começaram a desistir (...), (p. 217). O sujeito PMC7 afirma que o ambiente relacional entre os Bantu e os San não é das melhores: "Nós com os Bantu não estamos bem, porque, eles falam que os San não valem nada, desprezam. Ali na escola as crianças são sempre maltratadas. É isto que acontece sempre (p. 230). Ainda, segundo o sujeito PMC7, a escola poderia fazer mais para garantir a inclusão das crianças San. "A escola não faz nada. Eles só falam que as crianças não estão a ir para escola por quê? (p, 231). O ambiente vivido dificulta a interação e o processo de inclusão escolar, como se pode ver nas palavras do sujeito PMC3. "Eles nos gozam, nos falam mal, dizem que nós somos San, mas este abuso tem que acabar. As crianças começaram a frequentar a escola da vila, e as crianças Bantu disparatavam e chamavam nomes, então pararam de ir lá". O mesmo sujeito acrescenta, e as crianças dizem: "(...) eles nos vão insultar de novo, e depois nós vamos lutar, e se nós lutarmos, vamos ter problemas. Nós conversamos com as crianças, mas eles não querem voltar para a escola" (p. 219). O sujeito PMC1 confirma a existência do ambiente relacional discriminatório e hostil, remetendo para a sua própria experiência: "Eu próprio, por exemplo, também já passei por esta de discriminação", apelando a uma alteração de mentalidades; "Mas, entretanto, isto tem a ver com a própria consciência de nós como angolanos (...), eu sou tradutor da língua San (...) para outras línguas. Eu andei no Botsuana, fui para a África do Sul, e o relacionamento da comunidade San e outras comunidades é muito aberto, até há casamentos abertos, os San casam-se com outras tribos, (...) relacionam-se bem, (...) aqui em Angola é onde tem esta grande discriminação

dos Bantu perante os San, em vários locais públicos e em algumas escolas mesmo (...)" (p. 211).

Para a maioria dos participantes da pesquisa os principais obstáculos à inclusão escolar de crianças San prendem-se com **estereótipo étnico.** Caso de PMC7, que diz: "Sim eles falam sempre que nós somos diferentes, que não somos iguais a eles. Nos desprezam muito até as crianças na escola" (p. 230). A visão da existência de estereótipo étnico no ambiente escolar é reafirmada pelo sujeito PMC9. "Na escola não aceitam bem os San, nós costumamos ver como tratam as crianças San. Eles nos tratam como se fôssemos animais, falam muitas coisas feias" (p. 236). O tratamento estereotipado é também reafirmado pelo sujeito PMC1 "As principais dificuldades têm a ver mesmo com o modo como são tratadas na escola, pelos colegas e pelos professores as vezes" (p. 212). Os participantes admitem que os professores, em alguns casos, criam obstáculos e dificuldades com base no preconceito. Pois, para o sujeito PMC2 as evidências dos obstáculos e dificuldades são apresentadas com as seguintes palavras, "na escola as dificuldades as vezes é mesmo o desprezo, abusam, e os professores as vezes não cuidam" (p. 216). Ainda o sujeito PMC2 menciona um caso particular de estereótipo étnico "(...), esta escola mesmo aí da Hupa, nomearam um professor Bantu, ele disse eu não vou ensinar aqueles San, são muito complicados, depois, com aquela força da comunidade (...), das autoridades mesmo que são da Comuna, lhe empurraram mesmo obrigatoriamente, agora vai que não vai, estão a dar aulas" (p. 217). Já o sujeito PMC3 considera, preconceito condiciona o tratamento no meio escolar, pois segundo este. "Eles batem as crianças, começam a bater na cabeça, ficam a desprezar...porque eles dizem para não andar a ir mais naquela escola que não é dos San. Mandamos a crianças na escola, porque a escola é muito importante, eu quero que ele aprende a ler e a escrever" (p. 220). O mesmo prisma é partilhado pelo sujeito PMC6. "As crianças não terminam de estudar porque na escola abusam muito as nossas crianças, batem e ofendem, por isso eles não volta ou desistem da escola" (p. 227). Verifica-se em parte o interesse de alguns pais e encarregados de educação colocar as crianças na escola, mas, nem sempre é possível. Como se pode ver nas palavras do participante PMC8 "(...) para as crianças estudar (...) os professores e os colegas cuidar bem uns dos outros, não ofender nem bater as crianças" (p. 232). O papel do professor é assim visto como condição necessária para a superação do estereótipo e a inclusão escolar das crianças San.

Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão

Os participantes da pesquisa reconhecem necessidade de **promoção d**o **clima de diálogo e de respeito inter-étnico** para a inclusão de crianças San no sistema de educação e ensino: "A escola respeita San, mas não assim tanto. Mas o professor também pode falar para os Bantu começar a respeitar também os San, porque nós também somos importantes (PMC6, p. 228). Para o sujeito PMC5 à escola e aos professores cabe a tarefa da promoção do clima de diálogo e respeito inter-étnico. "Escola, os professores devem mesmo começar a falar mais com todas as pessoas daqui do bairro para começarem a evitar estas coisas de briga no bairro e na escola com as crianças" (p. 226). A perspectiva sobre a escola e os professores proverem a cultura do diálogo é reforçada pelo sujeito PMC7. "Devem tentar falar com todas as pessoas da escola, os professores e alunos, para ver estais coisas de desprezo na escola com os San" (p. 231). Este objetivo passa muito pela figura do professor, a quem cabe o papel de agente de mediação cultural, como evidenciado nas palavras de PMC3: "os professores devem só ajudar a falar as crianças Bantu para não insultarem mais as nossas crianças, deixar de chamar eles de cão. E pedimos também as outras tribos, o respeito pelos nossos costumes deixados pelos nossos antepassados" (p. 220). O participante PMC2 reconhece, em parte, o esforço da escola em promover o clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas na escola: "A escola tenta mesmo assim, assim, mas as crianças estão sempre a fugir, devido à luta", mencionando, por outro lado, a necessidade de se dinamizar a promoção do clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas, apresentando uma sugestão. "(...) por exemplo, uma sentada conversar, a gente se senta com os pais e encarregados a gente conversa e faz algumas contribuições. Mas, esta escola nunca ainda fizemos isto" (p. 217-218).

Alguns participantes referem-se à importância de **desenvolvimento de programas específicos**, caso do PMC1 quando refere: "A escola (...) quase nada faz para poder ajudar no desenvolvimento educativo das crianças San, quase não existem programas de apoias e de incentivo as crianças San, bem como programas de inclusão". O mesmo participante apresenta a sua experiência quando estudante, dizendo. "(...) o que eu notava quando eu estudei, houve momentos que os alunos das outras comunidades são seguidos e bem, são aconselhados, se ele está fraco em termos de matéria de assimilação, o professor ou o diretor convida uma equipa vão para lá, mas, na minha casa para você ver alguém venho para me despertar o ânimo, nunca (...), então estas coisas que têm feito este conflito (...) então (...) que haja (...) programas, projetos (...)" (p. 212-213). A escola tem de procurar responder, de forma eficaz, ao processo de inclusão das crianças San,

tendo em conta as especificidades da sua comunidade. Isso passaria, por exemplo, pela contratação de professores San, como sugerido pelo participante PMC1:

> Vamos imaginar que, numa escola, todos que lá lecionam são de uma comunidade por exemplo, a tendência é de olhar para a comunidade de onde eles são provenientes. Por exemplo, se numa escola houvesse três professores que são da comunidade San e dez professores ou mais das outras comunidades, é claro que só assim haverá cooperação, só que todos são de um único lado. Como é que fica? Eles podem fazer programas ali, mas não apontam para o lado San, porque dali eles não têm nada (p. 212).

Como exemplo de um programa específico, PMC1 refere: "Nós agora estamos a começar um programa só de alfabetização, portanto para que seja incluída estas crianças primeiro têm de começar na alfabetização, depois dali levadas para a escola, por exemplo eu segui um grupo de ex-alunos no Cunene, pelo sacrifício dos pais hoje em dia já estão no Ensino Médio, mas para tal foi preciso alfabetizar e todos os dias levá-las à escola e acompanhar, vai lá ver o ambiente que eles enfrentam lá, então, fazer com que eles criam amizades aquela coisa mesmo de menosprezar o outro ou não, então hoje em dia aquelas crianças estão mais livres do que nunca, porque foram bem seguidas, isto é que necessário que se faça para aqueles que estão como intermediários. Então este é o projeto que estamos a fazer em algumas comunidades, alfabetizá-las nós próprios, porque outra pessoa pode começar isto e não vai terminar, então nós próprio alfabetizamos as crianças, levamos para a escola, consciencializamos os desafios que têm lá na escola só depois assim vão criar amizades com base na instrução dada e as coisas tem vindo a nos dar bem e graças a Deus já temos um número satisfatória das crianças San neste sentido" (p. 213).

Alguns entrevistados entendem que a adoção de um processo de **educação bilingue**, beneficiaria a inclusão das crianças San, desde que sejam acompanhados através de um processo de ensino bilingue, facilmente se adaptarão à língua oficial de ensino. Pois segundo o sujeito PMC1. "A criança sai de casa para a escola nem sequer entende a língua portuguesa, quando a criança chega, o professor deve receber a criança no pátio da escola, fala com ele a língua que entende, e lhe diz que em português esta expressão diz assim, este também é o papel do professor, mas tem de ser com paciência. (...), a comunidade San tem uma capacidade muito elevada de poder acatar outras línguas, (...), basta só os professores que os ajudam a ingressar nessa linha de pensamento e serem também pacientes com estas crianças eles são faces de falarem a língua portuguesa com facilidade. (...)" (p. 215-216). Sugerem, por isso, que é necessário adaptar a criança ao

novo sistema linguístico, articulando a língua materna com a língua oficial de escolarização:

> As crianças podem não falar a língua portuguesa, mas têm a capacidade em aprender outras línguas, eles podem aprender outras línguas começando pela língua San ou mesmo a língua Bantu que muitos deles falam e muito bem, e dali, começar e injetar a língua portuguesa que eles aprendem (PMC6, p. 229).

O processo do bilinguismo, desde que seja um processo faseado, respeitando os níveis de evolução das crianças, facilmente a língua oficial do sistema de ensino será aprendida, tal como previsto pelo sujeito PMC2. "Eles como falam a língua Nyeneca, pouco a pouco estão a prender a língua português" (p. 218). No mesmo diapasão estão os sujeitos PMC3 e PMC7. Para o sujeito PMC3: "Eles estão a aprender um pouco a falar" (p. 221). Já o sujeito PMC7 afirma: "para ensinar é mesmo ter cuidado de ensinar devagar a língua portuguesa. Eles como já sabem um pouco vão aprender mesmo" (p. 231). Na visão do sujeito PMC9 é necessário que haja sincronia entre a escola e os encarregados de educação, pois, segundo este, "(...) conforme o professor escreveu uma letra, ou A, não sei que, B, C, D ele fala português ele ali mesmo aprende. Nós também dentro de casa começo já a dar explicação na criança" (p. 236). Para o sucesso na inclusão escolar das crianças San, o sujeito PMC5 considera a necessidade de os professores dominarem também a língua *Kung,* "Aos poucos as crianças estão mesmo aprender a falar um pouco, mais, o professor também deve entender um pouco a nossa língua" (p. 227).

5.3. Resultados da análise das entrevistas aos especialistas

Da análise feita às entrevistas semiestruturadas, efetuadas aos especialistas, resultaram as seguintes categorias e subcategorias:

Quadro 3. Categorias e subcategorias resultantes da análise das entrevistas aos especialistas.

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San **Apresentação**: declarações sobre os principais obstáculos à inclusão das crianças San no ensino primário. As declarações foram divididas em quatro subtemas.
Subcategorias: 1.1. Ambiente relacional discriminatório e hostil

1.2. A falta de gestão da diversidade cultural na escola. 1.3. Falta de formação 1.4. Ausência de políticas interculturais
Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San. **Apresentação**: declarações sobre os desafios necessários à dimensão da escola multicultural com presença de crianças San, através das medidas da educação intercultural capazes de aprimorar a metodologia de inclusão escolar**.** As declarações foram divididas em seis subcategorias.
Subcategorias: 2.1. Conhecimento da cultura e da realidade 2.2. Promoção do diálogo e respeito inter-étnico. 2.3. Educação bilingue 2.4. Gestão multicultural do currículo 2.5. Aprimoramento do perfil do professor 2.6. Oferta formativa no âmbito da educação intercultura.

Categoria 1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San

Os participantes da pesquisa são unânimes em afirmar que o **ambiente relacional discriminatório e hostil** é um empecilho no processo de inclusão escolar de crianças San no sistema de educação e ensino angolano. No caso, o participante PE2 afirma. "(...) a discriminação que é vivida na comunidade depois transfere-se para a escola (...), e depois durante a própria permanência na escola (...). Os San normalmente são as que aparentam ser desfavoráveis, mais pobres, e em alguns casos para se manterem na sala de aulas precisam da ajuda de outros meninos, neste caso da comunidade Bantu, as vezes para pedir um lápis e em alguns casos quando solicitam algumas destas coisas são sempre tocadas questões culturais(...), acreditamos que isto contribui muito para que esta questão da discriminação seja ainda um facto (...) na comunidade (...), (p. 249-250). A discriminação no meio escolar, tem criado obstáculos à iniciativa dos pais em colocar as crianças na escola, pois, segundo o o participante PE5. "O processo de inclusão escolar destas crianças não tem sido fácil (...), é verdade que os pais pelo aquilo que eu tenho como conhecimento, já fazem algum esforço de mandarem os seus filhos para a escola, em algumas comunidades pelo menos do que eu conheço, eu conheço várias comunidades deste grupo (...), mas, ao fim ao cabo desistem, porque ainda sofrem a tal discriminação por parte dos Bantu, as próprias crianças em si (...) não estão preparadas (...) para enfrentar a convivência comum com as outras, e as outras também não estão

preparadas para esta convivência conjunta, é mais fácil encontrar pessoas da mesma origem Bantu por exemplo, conviverem independentemente de serem de origens diferentes, em relação ao San a conviver com aquelas crianças Bantu" (p. 277). Do que depreendemos da opinião emitida por um dos especialistas, não tem havido coabitação e convivência escolar sadia entre crianças bantu e San. A segregação vivida no meio escolar, segundo o sujeito participante PE1 é quase natural, tudo fruto do clima discriminatório e hostil. "Na convivência que eu fui tendo com este povo sobretudo na localidade do Hoque, fui percebendo que existe uma quase seleção natural entre este grupo, quando estão próximos aos outros grupos (...), quer uma espécie de auto exclusão fruto da maneira como são tratados pelos membros de uma outra cultura (p. 241-241). Para o sujeito PE4, (...) do ponto de vista endógeno existe uma certa discriminação desta comunidade, o que cria até um certo ponto, dificuldades de inclusão. (...), há aqui uma ideia de impureza, de inferioridade (...), isto começa em casa, há este processo, se os adultos não conseguem integrar-se, agora imagine como é que é a relação ao nível da escola né? Porque eles têm características muito particulares em relação a forma como têm no seu rosto, os olhos completamente rasgados, a pele supostamente mais clara e amarelada, uma altura mais baixa, o cabelo crespo, quer dizer, estas características superficiais fazem com que eles sejam completamente discriminados (p. 263).

Na visão do PE3, o ambiente relacional deixa muito a desejar, na medida em que os Bantu olham para os San de forma discriminatória "(...) eles olham para eles como o homem do bosque! Este é o homem do mato! É um processo de discriminação sobre o qual são tecidas várias palavras que do ponto de vista da moral e da ética ferem, e faz com que eles não se sintam à vontade dentro daquele seio. (...) muitas das vezes estas crianças são influenciadas pelos mais-velhos, aquilo que as crianças veem ouvindo desde a tenra idade até hoje, vai fazendo com que a mensagem passe de geração a geração e chega até as crianças, e as crianças sentem-se discriminadas" (p. 259). O princípio da igualdade é um dos direitos violados ao discriminar alguém por razão étnica. A discriminação, no meio social em estudo, por norma, ocorre contra a minoria étnica San. Tal como descreve o participante PE4, apresentando a experiência vivida como investigador. "Eu tive uma (...) experiência a nível do Hombo (...) no Quipungu, e que se observou de facto que o nosso grupo alvo era a comunidade San, fomos para lá para visitar esta comunidade, e, entretanto, quem nos recebeu foi um Soba Handa que colocou os San a mais de 100 m (...) de distância, quando nós deveríamos interagir diretamente com a comunidade San, um (...) sinal expresso de discriminação, e depois este Soba Handa, dá autorização para que a comunidade San se juntasse ao grupo e com a qual pudéssemos trabalhar, e a própria comunidade em si acabou por apresentar um conjunto

de situações que contribuem digamos para alguma dificuldade de interação entre eles (p. 264). É observável que o ambiente relacional discriminatório e hostil vivido entre os Bantu e os San tem sido um dos principais catalizadores do processo de exclusão social e escolar das crianças San.

Um outro obstáculo reside na **falta de gestão da diversidade cultural na escola,** tal como afirma a maioria dos participantes. No caso, o participante PE1 refere: "Confesso na minha humilde opinião que não tenho estado a verificar uma gestão multicultural do currículo. Infelizmente, não há aquela preocupação em ajustar o currículo as necessidades reais e concretas da escola ou da comunidade onde está inserida a escola" (p. 241). Na perspectiva do participante PE2, o Estado é chamado a zelar pela gestão da diversidade cultural na escola:

> (...) o Estado precisa manter uma posição firme em relação a isto. Bom, não vamos criar uma Lei Discriminatória, mais, podemos criar uma lei Protetiva, portanto para aqueles grupos que comprovadamente se reconhece nele alguma dificuldade de adaptação, alguma dificuldade (...) dada a sua minoria, e o Estado pode se socorrer do direito comparado, olhar para as outras realidades, o Brasil trabalha muito bem nisto nas comunidades indígenas, sobre a questão da proteção destas minorias nos centros de ensino (...) (p. 249).

Já o participante PE5 considera que, para se ultrapassar os obstáculos da falta de gestão da diversidade cultural na escola, "(...) é preciso que quem trabalha em políticas específicas, (...) no sentido de ver as especificidades das localidades, através de projetos, (...), é preciso projetos para cada uma destas comunidades (...)" (p. 277). Na visão do participante PE4, a falta de uma linha orientadora e a falta de preparação dos professores, impede a gestão da diversidade cultural na escola:

> Isto é mais complicado quando não há um guia, claramente cada escola vai tentar gizar a melhor estratégia para resolver este problema, isto ainda por cima passa por professores mal treinados para este tipo de situações, porque para periferia vão sempre aqueles que se calhar têm menos possibilidades (...), não há um desafio de um indivíduo que se tenha formado dentro de uma academia mais direcionada para este tipo de questões (...) (p. 267)

Para maioria dos especialistas, a **falta de formação interculturalmente orientada ao contexto multiétnico com presença de crianças San** aparece como entrave no

processo de inclusão e sucesso escolar dos San, pois, a formação precisa-se, mas, tal quase não acontece, como afirma o sujeito PE5:

> (...) os nossos professores principalmente da primária não estão é preparado para nada, (...) o problema são as ferramentas que são dadas a estes professores para poderem realmente trabalhar, estou a falar do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista do conhecimento das realidades concretas (...), aqui estamos a falar se calhar de interculturalidade também (...), com diferentes elementos do multiculturalismo (...) (p. 280).

Por estão razão, o mesmo sujeito reforça aqui a ideia de formação do professor, pois o mesmo considera que "(...), o agente da educação é que deve estar preparado para o feito, e isso não acontece, nós aqui formamos professores, mais não falamos dos San, não damos as ferramentas necessárias para o professor (...). O nosso professor vai para lá sem se quer nunca ter visto um San, sem nunca ter ouvido falar deles, quando chega lá é o primeiro a discriminar inclusive, como é que a criança não foz, se o próprio professor está dizer que ele é diferente dos outros, se o próprio professor não sabe trabalhar com eles" (PE5, p. 280). Tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San, o sujeito PE3 sugere: (...) se nós quisermos ter um desenvolvimento sustentável na educação a primeira coisa que devemos fazer é investir no próprio professor (...), para depois oferecer aquilo que aprendeu à sociedade (...)" (p. 261-262). A qualificação intercultural é uma medida favorável na concretização do processo de inclusão desta minoria, como afirma o sujeito PE2 "(...) quando falamos de Angola, das suas múltiplas culturas, o que nós devemos introduzir nas nossas escolas, acredito eu, é disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber a diferença (...) de culturas. Nós aprendemos em Didáticas, em Pedagogia, que às especificidades dos alunos o professor deve olhar para as características de cada aluno, mas estas características como a nossa forma de pensar é muito ocidentalizada, olham mais para as características fisiológicas, psicológicas, portanto, às vezes a componente cultural não é muito bem aflorada, ou seja, quem concebeu os livros de pedagogia ele vive numa sociedade quase unicultural (...). Nós aqui a particularidade do aluno é muito mais que isto, é perceber por exemplo que na comunidade dele o homem por exemplo tem de estar de saia, ou de pano, enfim, que ele não pode usar calças, se você obrigar o rapaz usar calças, ele dentro da escola vai se sentir oprimido, e aquela opressão vai bloquear a sua capacidade de assimilação e de inclusão, portanto, sugerimos efetivamente que haja uma educação virada para a percepção da cultura dos alunos (...), as questões de cultura (...) específicas (...), (p. 255).

O sujeito PE4 considera a falta de formação orientada para o contexto multiétnico ser, uma lacuna do currículo de formação de professores, que cria obstáculos à inclusão das crianças San, "(...) com as lacunas que nós temos nos currículos, o que podemos nesta altura fazer é sentar as escolas de formação de professores no sentido de equacionarmos formas mais assertivas de se intervir junto destas comunidades, para tal, era necessário fazer algumas visitas à estas comunidades (...), e tentarmos fazer algumas experiências relativamente ao melhor modelo que se adequaria a nossa realidade, isto é fundamental, porque as nossas abordagens são muito genéricas, e no papel parece ser tudo muito interessante, mais quando vamos à prática acabamos por estranhar estas realidades, então, tudo passa por um ajustamento interno desta região (...), relativamente a forma mais eficiente de se trabalhar estas comunidades, daí estudos precisam-se ao nível destas comunidades (...), e daí termos uma educação mais ajustada (...), (p. 272-273).

Para o participante PE1, considera que a formação intercultural não é boa, mais, encontra partida, considera, que nem sempre a formação é determinante, pois, existem professores capacitados em alguns ramos do saber, mais, no terreno, não aplicam os conhecimentos. "Não é boa (...), é interessante vermos indivíduos que fizeram Pedagogia e Psicologia no ISCED-Huíla e outros cursos que eventualmente estariam em melhores condições de perceberem as especificidades dos alunos, a se abdicarem de enfrentar desafios do género (...), porque há vezes que as pessoas têm oportunidades de se familiarizar com formações de gênero, mas que na hora da prática infelizmente não chegam a concretizar (...), (p, 246)

A **ausência de políticas interculturais** é mencionada por todos os participantes como constituindo um obstáculo à inclusão da minoria San. Na opinião do participante PE4 em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino estamos abaixo da média. O participante é franco e direito ao afirmar que estamos: "Muito mal, muito mal no sentido em que vejo estudos muito superficiais, (...) que tentam fazer algum aconselhamento, mais, do ponto de vista prático não conheço nada assim palpável. (...) o nosso programa de intervenção tal como está, não responde nada àquilo que são as particularidades destas comunidades" (p. 266). Já o participante PE5 considera que deveriam existir políticas específicas para a realidade multiétnica nacional. "Primeiro eu acho que são as políticas que deveriam ser específicas para cada comunidade em Angola (...). Os San têm na verdade algum problema na integração cultural e na educação principalmente (...), é preciso em primeiro lugar trabalho de conscientização tanto dos pais (...) da vizinhança, todos aqueles que estão em volta e que vão ter oportunidade de frequentar esta escola (...), é preciso que haja um

trabalho em primeiro lugar de conscientização, um trabalho digamos de educação em si, que eu acho isto que é educação intercultural" (p. 276-277)**.** O participante PE3 considera que pouco ou nada se tem feito em prol das políticas interculturais: "Hoje pensa-se muito em políticas educativas, (...), mais, (...) as tais políticas, ainda no meu ver, são muito frágeis e débeis, quase não existem (...). Cá as políticas de integração ainda são muito débeis (...), as causas do fundo que nós poderíamos anotar das dificuldades de inclusão destes povos, é (...) o facto de haver um processo de discriminação, isto tudo faz com que este suposto processo de inclusão tenha certas dificuldades, porque o povo não se sente à vontade, isto também deve-se em parte, a falta de políticas interculturais adequadas" (p. 259). Já o participante PE2 considera que a ausência de políticas interculturas, está relacionada com a falta de vontade política de proteção das minorias. "(...) eu acho que também falta um pouco de vontade política de proteção das minorias, porque acho que aqui o Estado deveria definir claramente uma política de proteção das minorias, porque quando nós observamos a relação dos San com os Bantu, há uma sobreposição cultural, de valores e em alguns casos o Estado olha para aquilo de uma forma serena e impávida, portanto, é preciso que o Estado também trabalhe neste sentido, porque repara, esta imposição que o povo Bantu coloca ao povo San, também passa para as Instituições, ou seja, estas crianças San são em muitos casos discriminadas, então os pais as vezes para protegerem as crianças destas discriminação e *bullying* preferem os manter em casa do que manda-las para as Instituições de Ensino (p. 249). A situação supra é reiterada pelo participante PE1: "(...) eu entendo que uma das grandes razões é o Estado não incluir dentro das suas prioridades a inclusão das minorias San como uma política pública. Entendo que infelizmente não se tem isto como uma política pública e não tendo isto como uma política pública também dificulta a inclusão das mesmas, ou seja, não são prioridades (...), é triste por vezes ver (...) no princípio de cada ano letivo, (...) são escritos, e depois (...) apresentados em secções (...) públicas que (...) matriculamos X membros da comunidade San, mais, aquilo parece mais como se fosse um exercício de luxúria e não por que depois haverá (...)um acompanhamento (...) (p. 241).

Categoria 2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão

Para a inclusão escolar dos San, alguns participantes destacam o **conhecimento da cultura e da realidade**, medida favorável à inclusão, tal como ressalta o sujeito PE2: "(...) as escolas podem promover (...) trabalhos para que as pessoas conheçam a cultura, porque (...) enquanto as pessoas não conhecerem a cultura vão atacar-se umas às outras. (...) conhecer fundamentalmente as particularidades culturais do aluno, porque se o professor não conhecer (...) as características físicas do grupo San, ele não terá noção o

que de facto são estas pessoas, o professor precisa inicialmente conhecer culturalmente este povo, para que ele possa proteger primeiramente esta cultura e depois fazer que os outros grupos aceitem a criança tal como ela é, e não precisa olhar a sua diferença como uma questão muito grave, devem olhar aquilo com normalidade, se o professor não conhecer as particularidades culturais dos seus alunos terá muita dificuldade de fazer vincar esta questão da inclusão" (p. 251). O sujeito PE4 considera que a promoção da inclusão escolar das crianças San, passa por medidas assertivas de intervenção junto da comunidade, que pressupõem o da mesma: "(…) aqui o desafio provavelmente seria ao nível da própria direção da Escola, (…) a construção de um guia de uma forma mais assertiva de intervir junto destas comunidades, intervir juntos destas comunidades passaria por reconhecer com profundidade os seus *modus vivendi*" (p. 268),

A **promoção do diálogo e respeito Inter-étnico** é vista pela maioria dos especialistas como fundamento imperioso para a concretização do processo de inclusão escolar das crianças San. Pois segundo o sujeito PE1: "Na escola convivem multiplicidades étnicas (…) se a escola não criar mecanismos de promoção da aceitação da diferença (…) obviamente poderemos resvalar para (…) atitudes que no fundo desencorajam, quer seja ao diálogo, que ser seja o respeito às minorias étnicas e as diferenças que existem no contexto escolar. Então eu penso que um dos elementos que pode ser feito é (…) criar mecanismo de que as famílias das pessoas ou destas minorias étnicas percebam que faz sentido participar na vida da escola, mas para tal é necessário que isto se faça através do diálogo, través da escutas, através do respeito as diferenças, através da criação de mecanismo em que o diferente se sinta incluída apesar das suas limitações, porque, por vezes nos aqui partimos da perspectiva da rotulação, porque este é diferente, é menor, este é essencialmente um grupo nómada, obviamente não terá muita coisa de valor para acrescentar, então isto pode também servir de elementos que pode afastar ainda mais e impedir o diálogo o respeito às diferenças (…)" (p. 243-244). Para a promoção do diálogo e respeito Inter étnico o sujeito PE3 considera que, devemos em: "Primeiro valorizar a pessoa humana, sem olhar para a cor da pele (…), elevar a dimensão humana, criar mais diálogo, em vez de olharmos para os aspectos pessoas, deveríamos olhar para os aspectos coletivos para o desenvolvimento da própria comunidade e não para o desenvolvimento muito pessoal, ou seja, se olharmos para um desenvolvimento muito pessoal, este desenvolvimento pessoal deve engrandecer um desenvolvimento coletivo. Então o professor deve ser este garante o criador da estabilidade social, o promotor do desenvolvimento e integração social. Neste sentido penso que dentro do processo de desconstrução da ideia (…) do etnocentrismo (…) deveríamos tentar colocar ou inculcar no seio de toda comunidade escolar que todos

unidos valemos mais que divididos (...), e isto pode ser introduzido ao nível de vários programas (...), saber viver na diferença (...) um diálogo permanente que é fundamental em trocar experiências (...)" (p. 261-262). A promoção do diálogo e respeito Inter étnico em contexto escolar discriminatório e hostil como é a realidade em estudo, é uma medida favorável para estimular aceitação, a interculturalidade e consequentemente a inclusão escolar. Sendo assim, os sujeitos PE2 e E5 consideram que o processo de ensino e aprendizagem pela sua essência é inclusivo, e os professores os principais artífices do processo: "O professor é aquele elemento que mostra capacidade para negociar entre dois, três ou quatro elementos diferentes que tem na sua área de trabalho, e claro que ele pode ajudar não só as crianças, mas, os próprios adultos, os encarregados de educação e pais a lidarem-se bem (...), terem a escola (...) como propriedade de todos, (...) não é só meu, mas é daquele outro também que é diferente de mim (...). O professor pode ter esta capacidade de juntar as pessoas e, (...) tratarem em conjunto todos os problemas que têm a ver com os filhos e com a própria escola e com a comunidade (...) (PE5, p. 279). Para o sujeito PE2: "(...) os professores poderiam adoptar dinâmicas dentro da escola no sentido de fazerem trabalho de desenvolvimento sobre pesquisa cultural de outros povos, e quando criarem estes grupos de trabalho, poderiam fazer inclusão, se tivermos numa sala em que há uma média de 5 ou 6 crianças destas comunidades poderia ser integrado nestes grupos, não criássemos grupos separados, portanto era uma criança Bantu ir a comunidade San perceber as suas valências (...) o que tem de bom, que não tem, e a criança San também se deslocava para o outro lado, portanto retirar aquela capa de superioridade e de inferioridade, porque eu acredito que, como os adultos poderemos ter aquela dificuldade em inculcar novos hábitos, novos costumes, mas para as crianças até é possível, mas, para isto tem de haver um trabalho de inclusão, os professores podem adotar trabalhos da campo e se deslocar à estas comunidades, portanto eles vivem na mesma comunidades com certo distanciamento, mas podem ir à estas aldeias e conversar, chamar um destes mais velho ir à escola e procurar trazer então a sua experiência (...) a forma de viver, por tanto que isto pode ser uma das políticas (p. 252-253).

A maioria dos sujeitos participantes considera a adoção do processo de **educação bilingue**, favorável a inclusão das crianças San, tal como afirma o sujeito PE1: "Eu entendo, neste ponto particular, que o ensino deveria ser bilingue, em que ter-se-á combinado aspectos da língua San com o Português, ou seja, estabelecer esta permuta constante (...). A perspectiva bilíngue parte da língua San e parte da língua portuguesa, seria muito bom no sentido de também não os desenraiza completamente, é aquilo que se diz, quando (...) nosso ensino é feito na nossa língua materna, nós nos sentimos mais

identificados e por vezes o grau de participação e os resultados podem ser melhores, então é dali que entendo que o ensino deve ser bilíngue (p. 246). Para o sujeito PE4 em contexto plurilíngue, a adoção do ensino monolíngue (português) pode excluir as crianças que não tem o português como língua materna: "(...) nós temos um Ensino monolíngue, temos a língua portuguesa como a língua principal, digamos de articulação nestes lugares e que é uma língua de certa maneira subsidiária, uma língua paralela, uma língua que só é exercitada ao nível da escola (...), se por acaso estas comunidades pudessem aprender na sua própria língua, isto elevaria muito mais a autoestima dessa comunidade, e não importa se por exemplo fosse um *Handa* que aprendesse também a falar a língua *Kung* (...)" (p. 256). Na visão do participante PE5: "(...), para que haja sucesso escolar e uma integração adequada o ensino deveria começar nas línguas locais, nas línguas próprias (...)" (p. 281). A ausência de um ensino bilingue e a falta de domínio das línguas locais por parte de alguns professores é visto pelo sujeito PE2 como um empecilho: "De facto este é um dos grandes calcanhares de Aquiles neste processo, porque muitos dos professores que vão para estas comunidades não dominam a língua San, então procuram passar a mensagem através ou da língua portuguesa ou de uma língua Bantu, que a partida também pode ser um elemento impeditivo (...) o professor se tem o domínio desta língua, pode usar os exemplos naquela língua, também faz com que o aluno perceba melhor (...) quer dizer a informação é mais penetrante, portanto, vamos usar o português por ser a língua veicular, língua que nos liga a todos nós, mas, em alguns casos onde for necessário, podemos sim usar as línguas locais (...) (p. 256). Educação bilingue é afirmado pelo participante PE3 como medida de inclusão em contexto multilíngue, onde os professores são chamados para o feito: "Eu diria logo que o professor tem de dominar a língua, se este professor dominar a língua é uma competência que tem, é uma ferramenta que este vai utilizar para o desenvolvimento deste indivíduo. Imagina que eu não domino a língua vou ser colocado numa escola onde maioritariamente existe esta comunidade! Como vai ser processado o ensino? Se o ensino for processado em língua portuguesa (...) não haverá diálogo!, haverá monólogo!, então uma das grandes competências que o professor deve ter é o domínio linguístico do local, o professor tem de conhecer a comunidade com a qual vai trabalhar, eu acho que esta é uma competência, ao adquirir esta competência vai tornar o ensino bilíngue (...), processual e gradual uma vez que o próprio processo de ensino tem esta característica que é o gradualismo, onde pode inicialmente introduzir a língua nativa e aos poucos vai se introduzindo a língua oficial que é a língua portuguesa (p. 261).

Para a maioria dos especialistas a **gestão multicultural do currículo** é imperiosa para o processo de inclusão das crianças San, mas, para tal é necessário romper com os

obstáculos da estandardização curricular: "(...) o nosso currículo é estático, não é flexível, se ele fosse flexível aí seria mais fácil a educação intercultural (...), as escolas não têm autonomia de mexer nos currículos, (...) é todo centralizado, logo, isto faz também que haja dificuldades de implementar uma educação intercultural, (...) deveríamos olhar numa gestão multicultural. Se existisse uma autonomia curricular as escolas de formação de professores (...). (...) é preciso primeiro descentralizar a gestão do currículo, onde as escolas deveriam participar na construção do seu próprio currículo, o que é que a escola pretende? O que é que se quer? Porque se não, vamos sempre continuar naquela que o pensamento é centralizado, veio de cima é execução direita, embora, não se consiga atingir os objetivos da escola (...)" (PE3, p. 262). Na visão do sujeito participante PE4 para termos uma gestão multicultural do currículo: "(...) nós temos de deixar de ter um currículo uniforme, o grande problema é que o currículo é pensado a nível de Luanda, dos centros urbanos, e não é sentido ao nível destas regiões. É urgente que peguemos em especialistas que façam experiências pilotos em várias zonas do país para depois encontrar a melhor forma de redigir os manuais daquela região (p. 274). Já o participante PE1 considera que um currículo maleável às adaptações contextuais é o caminho ideal: "(...), eu penso que aqui na gestão multicultural dos currículos, (...) um currículo que tenha como modelo ou como padrão o currículo nacional, mas que depois a nível concreto seja flexibilizado no sentido de responder às perspectivas concretas da sociedade em que ela está a ser aplicado (...), penso que o currículo deve (...) ser maleável e flexível para que possa responder (...) especificidade concreta (p. 246). Para o sujeito PE2: "a questão multicultural de Angola é um dos grandes problemas (...) para fazer funcionar uma política pública, porque, em muitos casos, as políticas públicas são pensadas num único grupo e as vezes é aquele grupo dominante, aquele grupo que gravita à volta do poder, por isto é que muitas coisas não funcionam. (...) devemos procurar fazer um exercício que permita que todo o mundo esteja incluída (...), porque apesar de existir esta diferença cultural, ainda assim traços que unem todos estes povos, então deve haver estudos no sentido de identificar que traços são esses que vão unindo este povo, e a partir destes traços vamos definir então políticas que atendam estas comunidades (...), então temos de procurar políticas macros que atendam todos estes princípios (...), por isto, é que nós defendemos que devemos ter um sistema de ensino altamente flexível, vamos pensar macro, mas vamos agir local. Portanto, é esta a percepção que a gente tem, vamos definir sim senhora uma política Nacional de ensino, para cada particularidade (...) vamos identificar aqueles traços (...) culturas (...) necessário (...) propor que se trabalhe num currículo que atenda à necessidade da criança San, e aqui nos referimos à criança, porque nós acreditamos que é ali que se pode moldar o adulto, porque hoje o adulto está formatado, em sua maneira de compreender o mundo

e as vezes trabalhar sobre este tipo de consciência é um bocadinho pouco mais complicado, e sobre a criança não, temos a maior probabilidade de fazer dele um homem novo. E nesta perspectiva se quisermos criar um currículo que de facto atenda às necessidades da criança, não deve ser o Estado a impor, mas o Estado deve ouvir as sensibilidades, deve descer até à base e a partir da base auscultar e perceber então o que é que eu preciso ensinar a esta comunidade, porque eventualmente um currículo que é feito para o ensino primário, onde nós percebemos que claramente o Estado num primeiro momento pretende ensinar as pessoas (…) a ler e a escrever, mas que ele começasse também a valorizar a sua questão cultural, (…) onde devemos dizer à criança, olha há pessoas que não são como nós é precisam ser também respeitada, portanto, se trabalharmos nesta perspectiva acredito que será uma mais-valia (p. 256-257).

A maioria dos sujeitos participantes consideram em contexto multicultural com presença da minoria étnica, deve haver um **aprimoramento do perfil do professor,** no sentido deste ser capaz de agregar a diferença sem a presença de estereótipos, tal como subscreve o sujeito PE1: "(…) é necessário que o professor através das suas competências crie mecanismos de minimizar as desigualdades que os indivíduos apresentam à partida, então, eu entendo a perspectiva do humanismo ser um professor que investigue muito a questão do uso de uma metodologia diferenciada (…), partindo do pressuposto de que um indivíduo que tem um ponto de partida diferente também exige uma resposta diferenciada do professor, não sentido da discriminação, mas no sentido de permitir que aquela resposta diferenciada melhor se ajuste a necessidade que aquela criança tem (p. 244). Na perspectiva do sujeito PE3: "A escola está na comunidade, e se a escola está na comunidade está ao serviço da comunidade (…), logo devem ser os professores os primeiros garantes desta sociabilidade, devem ser os professores os primeiros indivíduos a trabalharem em políticas integradoras, mostrando o que é a escola, as vantagens da escola e os aproveitamentos que podem ser obtidos na escola. O que acontece hoje é que muitos dos nossos professores que trabalhariam com estas comunidades também olham para estas comunidades de uma forma pejorativa, como comunidade inóspitas, povos sem valores, em vez de integrarmos estes ainda (…) acentuam (…) a exclusão (…)" (p. 260-261). Para o participante PE2, o professor é considerado o pião principal na matéria da promoção da convivência intercultural: "(…) o professor (…) é o pião principal nesta matéria, primeiro tem de ser ele a não ser preconceituoso, porque às vazes o preconceito não é só na discriminação também aquela proteção excessiva, em alguns casos pode se perceber como preconceito. Então se o professor tiver noção, que tenho todas as crianças que estão a minha frente são todos iguais com as particularidades de cada uma, e perceber que apesar de eu estar aqui a ensinar o B, A, Ba, tem também uma outra

componente que eu preciso trabalhar que é na questão da inclusão, então o professor deve estar munido destas ferramentas, deve saber como é que se faz a inclusão. Portanto, quando há um trabalho, e o professor percebe que aqui tem uma oportunidade para poder despertar nas crianças o valor de respeitar o outro (...), o professor deve ter em atenção que não deve (...) excluir, (...) deve encontrar um meio termo no sentido que as duas comunidades (...) dos San e dos Bantu, possam então estar juntos e trabalhar de forma integrada (...), o professor tem aí um papel fundamental (p. 253-254).

Todos os especialistas consideram a necessidade da **oferta formativa no âmbito da educação intercultura**, tal como subscreve o sujeito participantes E1: "As respostas educativas que se têm dados até agora por vezes não habilitam indivíduos a responder a estas situações que estamos aqui a abordar, então se não são suficientes para responder, temos um sinal de alarme, alguma coisa deve ser acrescida (...), talvez repensar o modelo de abordagem destes assuntos, ou em unidades curriculares, numa disciplina concreta ou quem sabe em fóruns, workshops de grandes magnitudes para que no fundo servirem também daquilo que se chama sinalizar o problema e advertir a comunidade académica e não só sobre a necessidade de uma melhor resposta para a inclusão deste seguimento da sociedade (p. 245). O sujeito PE2 pensa na necessidade de olharmos para formação de professores na região com uma outra visão. Pois, segundo este: "(...) nós temos um tipo de formação muito generalizada e às vezes não olhamos para as particularidades, nós acreditamos que dada a interculturalidade da região (...), seria de ontem que teríamos já esta capacidade de formar os nossos professores no sentido de lidarem, com as diferenças culturais que vão encontrar lá fora, isto não acontece. (...) o Estado deve definir políticas, e estas políticas de educação (...) devem ser direcionadas (...), precisamos atender esta particularidade. (...) devemos introduzir nas nossas escolas (...) disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber a diferença entre as pessoas e as culturas (...), portanto, sugerimos efetivamente que haja uma educação virada para a percepção da cultura dos alunos, se pudéssemos, pensar num sistema nacional de formação de professores que incluíssem isto, não poderia ser de todos tão mal que nós pudéssemos formar professores que atendessem determinadas regiões do país (...), as questões de cultura são muitos específicas, muitos localizadas (...), a escola pode atender estes desafios (p. 254). Constata-se uma preocupação dos especialistas em trabalhar-se numa formação capaz de responder as necessidades educativas em contexto multiétnico, tal como se vê na afirmação do participante PE5: "O professor deveria ser preparado tendo em conta (...) as realidades que ele possa encontrar, o preparador do professor deve ter um conhecimento profundo da sociedade em que ele está inserido (...). Temos que ter conhecimento dessa sociedade, se não tivermos conhecimento, também

não temos os aportes necessários para (...) nosso professor que tem que ir para estas comunidades trabalhar. A formação de professores deveria contemplar aspecto académicos e também olhar para a situação etnolinguística da região, formar um professor capaz de responder às necessidades educativas da região onde se encontra, através de uma formação que responda às particularidades do mosaico sociocultural, começando pelo fator língua, e a partir do fator língua vamos conhecer outros elementos culturais (p. 280). Na visão do participante PE4, é imperioso no contexto em referência o professor ter noções de algumas ciências referentes à sociedade e cultura: "O professor tem de ter uma formação, uma preparação muito forte ao nível de algumas Ciências Sociais como por exemplo: Antropologia, Sociologia, isto é fundamental. O indivíduo que não conhece a amplitude cultural, não consegue olhar para a cultura diversa como sendo a maior riqueza de qualquer comunidade que se pode tirar daí partido (...). O primeiro passo é que seja um indivíduo com uma mente aberta, (...) que tenha conhecimentos profundos sobre estas realidades (...) (p. 271-272). Por últimos, as participantes PE1, vê na introdução de disciplinas com suporte científico para o feito, ou seja, pensa na "(...) necessidade da introdução de uma cadeira, uma disciplina ou uma unidade curricular que ajude não só os que se formaram naquelas áreas específicas, mas também noutras áreas, mas que sejam de educação para que possam ter conhecimento de como trabalhar com este tipo de crianças (...)" (p. 245).

Capítulo 6 - Discussão e conclusões

Neste capítulo, faremos a discussão dos dados recolhidos na investigação, com base na resposta às questões de pesquisa apresentadas no quadro do estudo.

6.1. Resposta às Questões de Investigação e Discussão

1. Quais as dificuldades à inclusão das crianças San no ensino primário?

A inclusão escolar é um processo complexo que exige intervenções adequadas na realidade da população escolar que se pretende incluir. Segundo os sujeitos participantes à pesquisa, as dificuldades de inclusão escolar das crianças San, estão relacionadas com um conjunto de entraves, que envolve a discriminação étnica, falta de formação intercultural do professor, e a falta gestão multicultural do currículo. Os sujeitos são unânimes em considerar o quão importante é, alterar este conjunto de barreiras, em resposta à necessidade de inclusão escolar das crianças San. Vale destacar, como exemplo, a opinião do participante PMC1 que descreve a discriminação como entrave na inclusão escolar:

> (...) as dificuldades de inclusão têm a ver com (...) discriminação de várias ordens. Dizem que cheira mal (...), vestem-se mal e outras coisas mais que, às vezes, a própria escola não consegue controlar, porque nem sempre os professores estão atentos a estes detalhes. Olham sempre no sentido que este também já não vai longe. Muitos e tantos passaram aqui e não conseguiram, portanto tem sido um suicídio académico e os San não passam daquilo (p. 212).

Entende-se que a discriminação contra os San que, se não for controlada, continuará a ser um catalizador do processo de exclusão e insucesso escolar, tal como afirmam os estudos de Pereira (2004), portanto os preconceitos e discriminação de que são vítimas as minorias na escola conduzem a níveis muito baixos de autoestima e a um fraco autoconceito.

A discriminação é apontada pelo sujeito P2 como um fenómeno endémico que, também, atinge a calasse dos professores: “Eles vivem isto no corpo e na alma (...), é uma franja que vai desaparecendo, porque eles não encontram carinho, não encontra atenção (...), é que nós os professores e investigadores sociais (...), já vamos caindo na questão do preconceito, (...), a sociedade angolana foi educada que os San e outras as minorias etnias

tinham de ser subjugadas. (...), ainda existe *Bullyng*, (...) há preconceito muito alto, que se não forem revistos, estes elementos vão ainda perigar para que muitos não venham à escola (...)" (p. 191-192). Neste prisma, a escola é chamada a contribuir e garantir uma melhor inclusão das crianças San, tal como clama o sujeito PMC7: "A escola não faz nada. Eles só falam que as crianças não estão a ir para escola por quê? (p. 231). A discriminação escolar, viola o direito à educação a luz dos direitos humanos, tal como refere Monteiro (2003): "o direito à educação é um direito de "toda a pessoa", sem discriminação alguma (...) para o seu exercício. É direito da criança (...), seja qual for a sua capacidade física e mental, a sua condição e situação. É direito das populações indígenas e de todas as minorias" (p, 769). O direito à educação das crianças San é violado, por razões étnicas e culturais, como afirma o sujeito PE2. "(...) a cultura influencia fortemente neste aspecto da discriminação (...). As crianças San, são em muitos casos discriminadas, então, os pais, às vezes, para protegerem as crianças desta discriminação e *bullying* preferem os manter em casa do que as mandar para as Instituições de ensino" (p. 249). Tal como previsto nos estudos realizados por Jaime (2014), "muitas crianças San não frequentam a escola porque são insultados pelas outras da tribo Bantu" (p. 50). Percebemos, em parte, que a discriminação (por aparência e língua) é um dos males que muito tem influenciado o abandono ou a auto-exclusão deste grupo nas escolas, situação que pode ser controlada através da educação intercultural. De acordo com os resultados dos estudos de Cardoso (2005), a discriminação acontece quando o nível de decisão e planificação do sistema educativo, é dado um tratamento menos favorecido às necessidades das crianças pertencentes à minoria étnica, como, por exemplo, "(...) a falta de apoio à formação dos professores no domínio da educação multicultural" (p, 23).

A falta de formação intercultural do professor foi, também, identificada como fator da exclusão escolar dos San. Como afirma o participante P2: "(...) muitas das vezes não sabemos como lidar com eles (...) e o nosso maior problema é com a própria contextualização em que não conseguimos acompanhar cada estudante por causa das suas especificidades(...). Muitas das vezes é falta de preparação de nós os professores (...), (p. 197)". Considera-se, a formação intercultural uma medida favorável para eliminar o "daltonismo cultural" no professor, Pois, segundo estudo de Leite (2003), a formação intercultural garante competências ao professor para recorrer a diferentes estratégias de ensino e de aprendizagem e desenvolver a capacidade de aquisição de conhecimentos socioculturais gerais das crianças, a compreensão das relações que a cultura, a língua e as características sociais e económicas têm no desenvolvimento psicossocial e cognitivo da criança.

A realidade do contexto educativo angolano contraria os estudos realizados por alguns defensores da educação intercultural, tal como García (1999) que refere que em territórios multiculturais:

> Cada vez mais se vem afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores conhecimentos, competências e atitudes que permitem aos professores (...) compreender as complexas situações de ensino. Enfatizando-se especialmente o estimular nos professores atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais (p. 91).

Assim, a formação orientada ao contexto multicultural constitui a forma de ajudar os professores a superar as dificuldades em lidar com a diversidade étnica. A necessidade da formação intercultural do professor para trabalhar em contexto multicultural é apresentada pelos estudos realizados por Alarcão e Roldão (2008), Akkari e Marques (2013), Bartolomé (2007), Cardoso (2005), Cortesão (2000), Cortezão e Stoer (1995), Ferreira (2003), Garcia (1999), Leite (2003), Mesquita (2013), Miranda (2004), Peças (2002), Vieira (2011) e outros, como condição *sine quanon* para a inclusão e sucesso escolar em contexto multicultural. Como se pode ver, por exemplo nas palavras de Cardoso (2005) "a formação para a educação intercultural deve incidir fortemente na consciencialização de nós próprios relativamente às nossas interações com os outros, particularmente com os nossos alunos pertencentes a minorias étnicas" (p, 43). Para Miranda (2004), hoje é exigido ao professor o conhecimento que favoreça o ensino numa abordagem diferenciada para a intervenção em contexto multicultural.

A educação intercultural implica uma planificação e sistematização capazes de subsidiar o cumprimento dos objetivos da inclusão, ou seja, assegurar a inclusão escolar das crianças San implica autonomia e flexibilização curricular, favorável para a definição de medidas que visem a gestão da diversidade cultural na escola. A ausência da mesma, segundo alguns sujeitos entrevistados, cria obstáculos na efetivação da inclusão escolar, tal como referiram alguns participantes da pesquisa: "sublinhe-se que as nossas escolas não estão preparadas para poder acolhê-los. Nós não temos políticas de integração, aliás, o professor é que tem de criá-las na sala de aulas, porque senão nós não temos condições nenhumas para poder atendê-los" (P2, p. 194). Já o participante P3, afirma. "Penso eu que a escola, em sim, deve criar mesmo métodos de inclui-los, criar métodos de como trabalhar" (p. 201). Observamos que a falta de autonomia e flexibilização curricular retira da escola a capacidade de gestão da diversidade cultural. A este respeito, os estudos de Morgado e Martins (2008) relevam que as mudanças educativas devem procurar

consubstanciar-se na construção de uma escola democrática e inclusiva, capaz de estimular a criatividade, respeitar a diversidade, compensar as diferenças culturais dos alunos. Tais propósitos devem repousar na reconstrução do currículo proposto a nível nacional, que valorize a autonomia curricular das escolas, em função do contexto em que cada uma se insere, onde a estimação de conceber, implementar e avaliar projetos é tida como mais-valia para responder aos problemas de exclusão e insucesso, sem a qual a escola continuará a perpetuar algumas rotinas e a atirar muitos alunos para o insucesso e o abandono.

A inexistência de programas de inclusão escolar orientado para a minoria étnica San foi, igualmente, identificado como obstáculo à inclusão. Como se pode observar na afirmação do participante PMC1: "A escola (...), quase nada faz para poder ajudar no desenvolvimento educativo das crianças San, quase não existem programas de apoia e de incentivo as crianças San, bem como programas de inclusão" (p. 212-213). Na opinião do participante PE4, em termos de programas de inclusão escolar da minoria étnica San, estamos abaixo da média. O participante é franco ao afirmar que estamos, "Muito mal, muito mal no sentido em que vejo estudos muito superficiais(...) que tentam fazer algum aconselhamento, mas, do ponto de vista prático, não conheço nada assim palpável. (...) o nosso programa de intervenção, tal como está, não responde nada àquilo que são as particularidades destas comunidades" (p. 266). Os programas de inclusão são vistos por alguns entrevistados como medida indispensáveis à concretização da inclusão escolar. Em vista disso, a Declaração de Dakar vê no programa de inclusão escolar uma aposta imperiosa, pois, as mesmas, quando aplicadas, devem promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos os grupos étnicos e ser sensíveis às identidades culturais, linguísticas e respeitosos com a diversidade culturais; devem, de igual modo, fortalecer a cultura de paz, como a prevenção e a resolução pacífica de conflitos, bem como a interiorização de valores sociais e éticos (UNESCO, 2000).

Os resultados dos estudos realizados por Paxe (2017) concluem, que o direito à educação é a base da política educativa. E as políticas públicas em educação ganham mérito com a natureza da resposta que elas proporcionam aos desafios de consumar a educação como um direito fundamental. Por esta razão, a ausência de política intercultural é tida como barreira no processo de inclusão escolar dos San, pois segundo o participante P2: "nota-se que em nenhuma política de coexistência os San aparecem, e se aparecem é só nas questões eleitoras. Se aparecem, é quando precisamos de massificação. Fora, não incluímos as comunidades San; são minorias que precisam de políticas de inclusão escolar" (p. 194-195). A debilidade na política intercultural cria obstáculos à promoção da inclusão escolar dos San, pois, para o participante PE3:

> Hoje, pensa-se muito em políticas educativas (...), mas (...) as tais políticas, ainda no meu ver, são muito frágeis; quase não existem. (...). As causas do fundo, que nós poderíamos anotar das dificuldades de inclusão destes povos (...) deve-se, em parte, à falta de políticas interculturais adequadas (p. 259).

Quanto a isto, a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino considera que, a fim de banir e prevenir qualquer discriminação no campo da educação, o Estado deve garantir o direito de exercer atividades educativas aos membros das minorias que lhes sejam próprias (UNESCO, 2003). No caso, uma educação própria significa uma educação contextualizada à realidade e capaz de responder às necessidades educativas das crianças San, tal como previsto pelo sujeito PE1. "Nós em inclusão (...) das pessoas San, (...) temos estado a defender que não basta a inclusão, é necessário que se garanta para além do acesso, que se garanta a permanência e consequentemente o sucesso. E o sucesso nós podemos medir em função das respostas comportamentais que os mesmos vão tendo depois da submissão ao um processo de educação" (p. 242). Também o sujeito PMC1 ressaltada "O problema é como se faz seguimento, porque a coisa as vezes falha em termos de seguimento, começa-se sim, as crianças vão aderir, mas não se vai longe, o problema está ali" (p. 214).

Em suma, as opiniões recolhidas vão ao encontro daquilo que é preconizado pela Declaração de Dakar quando adverte que a educação não deve excluir nem discriminar, a fim de atrair e reter crianças provenientes de grupos marginalizados e excluídos; deve responder de maneira flexível às necessidades educativas das crianças pertencentes às minorias, ministrando conteúdos relevantes, acessíveis e atraentes, respondendo, assim, de maneira flexível às circunstâncias e às necessidades de todos os educandos (UNESCO, 2000), através de medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar.

2. Quais são as medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças San no ensino primário?

Os participantes no estudo apontaram como solução para o problema da exclusão e insucesso escolar das crianças San a adoção de medidas de educação intercultural adaptadas ao contexto de ensino. Para o participante P3, as medidas passam pelo uso de metodologias favoráveis, segundo este "(...), nós aqui não temos metodologias próprias, mas vamos remediando (...). Precisamos de metodologias próprias (...) mais eficazes, mas não existem" (p. 2000). Já o participante PE5 afirma: "Primeiro eu acho que são as

políticas que deveriam ser especificas para cada comunidade em Angola (...). Os San têm na verdade algum problema na integração cultural e na educação principalmente (...), é preciso em primeiro lugar trabalho de conscientização (...) de todos aqueles (...) que vão ter oportunidade de frequentar esta escola (...), um trabalho (...) digamos de educação intercultural" (p. 276-277)**.** As intenções manifestadas pelos participantes PE5 e P3 são também apresentadas no estudo realizado por Matsuura (2002), pois este considera imperioso criar uma educação cujos conteúdos, métodos e estratégias estejam ajustados à realidade social, herança linguística e cultural, para que ela conquiste a aprovação convicta das populações às quais se destina.

A concepção de uma educação cujos métodos estejam ajustados à realidade social e cultural, tal como previsto por Matsuura (2002), pressupõe, segundo as afirmações do participante PMC1, medidas de educação diferenciadas e inclusivas ajustadas e sistematizadas para o efeito: "Tudo começa na abertura da mente da pessoa (...), como consciencializa-lá, tentar trabalhar nesta coisa de preconceitos. (...) começar um programa só de alfabetização, portanto, para que seja incluída estas crianças primeiro têm de começar na alfabetização (...). (...) alfabetizar e todos os dias levá-las à escola e acompanhar (...). Isto é que necessário que se faça (...)" (p. 214). Os pressupostos apresentados pelo participante supra vão ao encontro da Declaração de Dakar, onde se afirma que a educação inclusiva requer definição de metas e prioridades de acordo com a categoria da população excluída, bem como estabelecer marcos legais e institucionais para tornar efetiva e exigível a inclusão com responsabilidades coletiva (UNESCO, 2000).

Entre outras medidas consideradas favoráveis a fim de responder às necessidades educativas das crianças San na escola, está, segundo a maioria dos participantes, o desejo de o sistema de ensino disponibilizar um ensino bilingue. Como subscrevem os participantes PE5, PE1, PE3 e PE4. Segundo o participante P5, "(...) para que haja sucesso escolar e uma integração adequada, o ensino deveria começar nas línguas locais, nas línguas próprias" (p. 281). Já o participante PE1 considera, necessário a combinação dos aspectos da língua *kung* com a língua portuguesa. "(...) o ensino deveria ser *billingue*, em que ter-se-á combinado aspectos da língua San com o Português (...)" (p. 246). O sujeito PE3 enfatiza que a ideia de uma educação primária intercultural, passa por "(..) tornar o ensino bilíngue (...), onde pode inicialmente introduzir a língua nativa e aos poucos vai se introduzindo a língua portuguesa (p. 261). Por fim, o sujeito PE4 afirma. "(...), nós temos um ensino monolíngue, temos a língua portuguesa como a língua principal (...), se por acaso estas comunidades pudessem aprender na sua própria língua, isto elevaria muito mais a autoestima (...)" (p. 256). Trata-se, portanto, de uma

contribuição que convergem com os estudos feitos por Albó (2005), Díaz-Aguado (2000), Matos (1997) e Zau (2012). No mesmo prisma dos autores, o Relatório Mundial da UNESCO, considera que os programas de educação bilíngue são pertinentes na maioria dos contextos de aprendizagem, e podem revelar-se particularmente úteis na melhoria da qualidade do ensino e ampliar as oportunidades educacionais dos grupos marginalizados ou insuficientemente atendidos, como determinadas populações minoritárias (UNESCO, 2009). Para Zau (2012), em contexto multilíngue como é o caso de Angola, a introdução da língua materna na aprendizagem constituiria uma medida metodológica relevante, já que respeitaria as especificidades culturais da sociedade e procuraria ultrapassar as dificuldades de diálogo pedagógico, motivadas pela ausência de competências linguísticas da língua oficial e de escolaridade.

O processo de ensino e aprendizagem pela sua essência é inclusivo, e os professores são os principais autores deste processo, porém carecem de uma formação orientada para o efeito, pois, de acordo com os dados recolhidos, a maioria dos participantes consideram a formação do professor uma medida de educação intercultural imperiosa, porque os capacita a trabalhar em contexto multicultural. Os professores demonstram existir fragilidades no que tange às competências referentes à pedagogia intercultural, tal como refere o participante P3, a formação em escola multicultural tem de ser "(…) com base mesmo numa formação especifica (…) que houvesse mais atividades, preparar os professores, porque os que trabalham aqui são facilitadores, é não têm curso de formação de professores, dependemos (…), naquela troca de ideias e de experiências, ali vamos ganhando algumas experiências para podermos trabalhar com os mesmos" (p. 202).

A imperiosidade da formação intercultural tem sido matéria de análise de alguns autores como Stoer e Cortesão (1999) que consideram que não há dúvidas de que a formação de uma atitude intercultural entre os professores representa um passo fundamental para a construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos indivíduos. Capacita-os a tirarem partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar. Nos mesmos termos, Ferreira (2003) enfatiza que "um dos aspetos fundamentais para a implementação de práticas de educação intercultural nas escolas é uma adequada formação de professores" (p. 124). A ideia de que a escola deve estar preparada para agregar os diferentes, pressupõe medidas da pedagogia diferenciada e inclusiva, pois, segundo os estudos realizados por Cortesão (1998), "a escola deve adaptar-se ao aluno, em vez de forçar exclusivamente o aluno a adaptar-se à ação pedagógica, aos valores e normas que informam habitualmente o funcionamento da escola (p. 6). Neste sentido, é imperioso que a escola se reestruture no sentido de acolher

todos os alunos, independentemente das suas origens étnica (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2013 citado por Madureira, 2017), distanciando-se, assim, de explicações sobre o fracasso escolar baseadas nos atributos individuais das crianças, e passando a privilegiar a identificação e análise das barreiras que limitam a participação e a aprendizagem (Ainscow & Miles, 2013; Booth & Ainscow, 2002 citado por Madureira, 2017), dos alunos que fazem o arco-íris cultural da escola.

A maioria dos sujeitos participantes destaca a intenção de se impulsionar na escola a capacidade de mediação intercultural, ou seja, a capacidade para negociar e estabelecer uma relação intercultural no ambiente escolar, através de medidas de promoção do diálogo e respeito inter-étnico. Como afirmado pelo participante PE1. "Na escola convivem multiplicidades étnicas (…), se a escola não criar mecanismos de promoção da aceitação da diferença (…) obviamente poderemos resvalar para (…) atitudes que no fundo desencorajam, quer seja ao diálogo, que ser seja o respeito as minorias étnicas e as diferenças que existem no contexto escolar. (…) é necessário que isto se faça através do diálogo, través da escutas, através do respeito as diferenças, através da criação de mecanismo em que o diferente se sinta incluído apesar das suas limitações, porque, por vezes nos aqui partimos da perspectiva da rotulação, porque este é diferente, é menor, este é essencialmente um grupo nómada, obviamente não terá muita coisa de valor para acrescentar, então isto pode também servir de elementos que pode afastar ainda mais, e impedir o diálogo o respeito às diferenças" (p. 243-244). A necessidade da promoção do diálogo e respeito interétnico é considerada por alguns autores, como Freire (2010, citado por Cunha & Monteiro, 2018), como uma medida de mediação relacionada com a problemática da exclusão social e cultural, que consiste em ajudar os alunos a mudarem comportamentos violentos (físicos e verbais) que surgem no meio escolar, sobretudo, durante os intervalos das aulas, e desenvolver nos auxiliares de ação educativa competências sociais-culturais para melhor gerirem as situações de conflito entre os alunos.

O compromisso da promoção do diálogo e respeito inter-étnico, em contexto escolar multiétnico, visa garantir a intervenção prática do professor na busca de soluções do conflito entre os Bantu e San, ou seja, a mudança de conduta com a vista a aceitação e o respeito às diferenças. Tal como subscrito pelo participante PE3: "Primeiro, valorizar a pessoa humana, sem olhar para a cor da pele (…), elevar a dimensão humana, criar mais diálogo. Em vez de olharmos para os aspectos pessoas, deveríamos olhar para os aspectos coletivos para o desenvolvimento da própria comunidade (…)" (p. 261-261), o que vai ao encontro dos resultados dos estudos de Dean (1992) e Morgado, (2004) terão,

igualmente, constado que o estabelecimento de um clima relacional, afetivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútua, parece constituir um fator extremamente contributivo para a qualidade da ação educativa, uma vez que o afeto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos. Para Cunha e Monteiro (2018), uma cultura de mediação na escola, acarreta a formação para a cidadania, a educação para a paz a prevenção da violência e a construção de um ambiente tranquilo que promova uma boa convivência escolar.

Para a maioria dos participantes, a gestão multicultural do currículo é imperiosa para o processo de inclusão das crianças San, pois, consideram que o sucesso da inclusão depende, em parte, da autonomia e flexibilização curricular. Como afirmado pelo participante P1:"a escola tem de fazer mais. Deve tornar mais próxima a relação entre a escola e essa pequena comunidade, acredito que vai melhorar muito aquilo que é a vontade das próprias crianças começarem a aderir as escolas. (…) na minha opinião os currículos deveriam ser ajustados atendendo a realidade(…) da região (…)" (p. 188). Ou seja, as decisões curriculares devem ser tomadas no sentido de criar espaços para que a as escolas possam gerir, de forma flexível, o currículo nacional, tal como previsto na ideia partilhada pelo participante P2, "(…) é necessário contextualizarmos e traçarmos políticas especificas para podermos integrar esta gente, porque senão…, caso contrário, não estamos a cumprir com aquilo que a Constituição diz a questão da igualdade" (p. 199). As intenções apresentas sobre a gestão curricular, como medidas de educação intercultural, encontram, igualmente, fundamentos nos estudos realizados por alguns autores. É o caso de Zau (2014) ao afirmar que as necessidades educativas de crianças em Angola em processo de alfabetização, só poderão ser satisfeitas se o modelo de sistema educativo for suficientemente flexível para reconhecer a existência de outras culturas e a língua materna. Caso contrário, as escolas, blindadas num programa de carácter nacional e de cumprimento obrigatório, não conseguem cumprir o papel social para o qual foram criadas. Para Leite (2003), a gestão implica que se conceba e se transforme o currículo prescrito, a nível nacional num projeto contextualizado e reconstruído localmente. Implica, simultaneamente, que esse projeto seja orientado por uma intencionalidade própria, negociada entre professores, alunos e elementos da comunidade escolar.

5.2. Conclusões

De acordo com os resultados obtidos, apresentamos, em seguida, a súmula das principais conclusões da investigação:

A elaboração e implementação de documentos oficiais e legais que versam a educação intercultural orientada à minoria étnica do território nacional é tida como fundamento para a concretização do processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San no sistema de educação e ensino angolano;

A promoção de políticas de autonomia e flexibilização curricular nas escolas é tida como a garantia para a gestão multicultural do currículo à medida dos pressupostos da educação intercultural, visto que, a gestão multicultural do currículo compreende a defesa da educação para todos e a garantia do direito à igualdade na diferença, por meio de um currículo trabalhado em torno das questões que constituem o cotidiano da comunidade educativa;

Os sujeitos participantes à pesquisa, professores, afirmam que a existência de um ambiente relacional discriminatório e hostil dos Bantu perante os San é a principal razão da exclusão e insucesso escolar das crianças San no sistema de educação e ensino;

Atendendo a complexidade do ensino em contexto multicultural com presença de crianças San, os participantes à pesquisa defendem a formação interculturalmente orientada do professor como exigência natural inerente à profissionalização do professor para trabalhar em contexto escolar multicultural com presença da minoria étnica San;

A falta de domínio da língua portuguesa (língua oficial do sistema de educação e ensino) pela maioria das crianças San constitui obstáculo à inclusão e sucesso escolar, uma vez que demonstram falta de competências no domínio oral e da escrita, por isso,, os sujeitos participantes recomendam o ensino bilingue para a realidade em estudo, ou seja, tal como sugere Zau (2012), que o ensino comece na língua materna por corresponder a primeira língua de comunicação da criança, complementando-a, depois, com abertura a língua oficial de ensino.

5.3. Limitações do estudo

O estudo apresenta algumas limitações particularmente no referente ao processo da recolha de dados. No caso, ressaltam as limitações atinentes às entrevistas efetuadas aos

sujeitos pertencentes à minoria étnica San. As entrevistas realizadas aos membros da comunidade San foram complexas e a complexidade deveu-se, por um lado, devido ao caráter introvertido dos mesmos. Por outro, devido à falta do domínio da língua portuguesa por parte de alguns membros do grupo, o que nos obrigou a fazer recurso a tradutor. O caráter retraído e a falta de domínio da língua portuguesa não permitiram colher a quantidade de informações desejada em algumas entrevistas.

Acrescentamos às limitações *supra*, a falta de documentos oficiais e legais, que versam sobre a educação intercultural no território nacional. Por isso, fomos "forçados" a fazer recurso permanente a documentos de outras realidades análogas e não só.

5.4. Implicações para estudos futuros

A expectativa é que os resultados da investigação possam contribuir para ultrapassar alguns problemas de exclusão e insucesso de crianças San no ensino primário angolano. Outrossim, esperamos que a mesma seja o palmilhar do caminho para a prática de medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão escolar das crianças San.

Cientes de que nada é tão perfeito que não possa ser melhorado, esperamos que novos estudos possam potencializar pesquisas direcionada à educação inclusiva na perspectiva multicultural com presença de minorias étnicas, com problemática orientadas para: a política educativa angolana: quais os desafios interculturais para a inclusão da minoria étnica? O contexto multilíngue angolano: quais os desafios para uma educação bilingue? função da escola na inclusão das crianças San: quais as expectativas dos pais e encarregados de educação? A inclusão da minoria étnica San: quais os desafios da escola e dos professores? Estas temáticas remetem-nos para futuros estudos com formatos metodológicos específicos, pois, consideramos, que há ainda muito que se investigar sobre a problemática da inclusão escolar da minoria étnicas San.

Referencias

Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (2005). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva* (4º ed.). São Paulo: Cortez.

Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedago.

Albó, X. (2005). *Cultura, interculturalidade, inculturação*. São Paulo: Edições Loyola.

Alonso, L. (2000). *Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: Uma perspectiva integradora da mudança*. Revista Território Educativo, 7, 33-42.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projeto PROCUR. Investigação e Práticas, Porto, 5, p. 62-88.

Alonso, L., & Sousa, F. (2013). *Integração e relevância curricular*. In: F. Sousa; L. Alonso, & M Roldão (Eds), *Investigação para um currículo relevante* (pp. 53-72). Braga: Almedina.

Agrupamento de Gualtar (1999). *Sequencialidade educativa e percurso escolar do aluno: Um Curriculum total para educação Básica*. In Ministério da Educação (Ed.), *Fórum escola, diversidade curricular* (pp. 177-181). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Amado, J. (Coord.). (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Viera, C. (2016). *Mediação de conflitos em contexto escolar: pressupostos e dasafios*. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira, & C. Margarido (Eds), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 87-103). Porto: Afrontamento.

André, M. (2006). *O cotidiano escolar, um campo de estudo*. In V. Placco, & L. Almeida. (Eds), *O coordenador pedagógico e o cotidiano escolar* (pp. 9-20). São Paulo: Edições Layola.

Angola. (1977). *Diário da República Popular de Angola I º Série*. Nº 62. 15 de Março.

Angola. (1977). *Movimento Popular de Libertação de Angola. Teses e resoluções do I º Congresso*.

Angola. Conselho de Ministros. (2001). *Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação, 2001-2015*.

Angola. (2010). *Constituição*. Luanda: Imprensa Nacional.

Angola. *Assembleia Nacional*. (2016*). Lei de bases do sistema de educação*. Lei n. º 17/16, de 7 de outubro de 2016. Diário da República. N. º 170, I Série.

Angola. Ministério da Educação. (2019*). Lei da Política Curricular*.

Araújo, U, Arantes, V., Klein, A., & Pereira, E. (2007). *Programa ética e cidadania: Construindo valores na escola e na sociedade: Inclusão e exclusão* (Vol. 4). Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica.

Armstrong, F., & Rodrigues, D. (2014). *A inclusão nas escolas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Barbieri, H. (2003). *Os TEIP, o projeto educativo e a emergência de perfis de território*. Educação, Sociedade & Culturas, 20, 43-75.

Barbosa, A., Gonçalves, A.; Martins, A.; Ventura, A.; Coutinho, A.; Alberto, A. ... E. Zita (2015). *Educação, território e desenvolvimento humano: Atas do I seminário internacional*-Comunicações Livres (Vol. II). Universidade Católica Portuguesa: Faculdade de Educação e Psicologia.

Bardin, L. (2019). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Lisboa: Edições 70.

Bartolomé, I. L. (2007). *Pedagogia da subordinação*. Portugal: Edições Pegado

Barretta, E. M., & Canan S. R. (2012). *Políticas públicas de educação inclusiva: Avanços e recuos a partir dos documentos legais*. IX AMPED Sul, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Consultado em 21/3/2019. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/173/181

Barroso, J. (1992). *Fazer da escola um projecto*. In R. Canário (Ed.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola* (pp. 19-55). Lisboa: EDUCA.

Barroso, J. (1993). *Escolas, projectos redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos*. Programa de educação para todos. Cadernos PEPT 2000. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Barroso, J. (1997). *Autonomia e gestão das escolas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Barroso, J. (1999). *Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo*. In Ministério da Educação (Ed.), *Fórum escola, diversidade curricular* (pp. 79-92). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.

Barroso, J. (2013). *A emergência do local e os novos modos de regulação das políticas educativas*. Temas e Problemas, 12 e 13, 13-25.

Beane, J. (2002). *Integração curricular: A concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.

Bogdam, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – uma introdução á teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Cabral, J. (2005). *Currículo do ensino primário*. Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da educação (INIDE). Luanda: Texto Editoras

Cadima, A. (1997). A e*xperiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada*. In A. Cadima, C. Gregório, T. Pires, C. Ortega, & N. Horta (Eds.), Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários (pp. 11-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Cardoso C. M. (2005). *Educação Multicultural: Percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Textos Editores.

Carvalho, A., & Diogo, F. (1994). *Projecto educativo*. Porto: Edições Afrontamento

Cortesão, L. (1998). *O arco-íris na sala de aulas? Processos de organização de turmas: Reflexões críticos*. Instituto de Inovação Educacional.

Cortesão, L. (2000). *Ser professor: Uma oficina em Risco de Extinção? Reflexões sobre práticas educativas face à diversidade no limiar do século XXI*. Porto: Afrontamento.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1995). *Projecto, percursos, sinergias no campo da educação inter/multicultural, relatório final*. Porto: CIIE, FPCE.

Cohen, A. C., & Fradique, j. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*. Lisboa: Raiz Editora.

Costa e Silva, A. (2011). Mediação e (m) educação: discursos e práticas. Revista Inter saberes, Curitiba, ano 6, 12, 249-265. Consultado em 11/3/2020. Disponível em: file:///Users/heldermayunga/Downloads/41-119-1-SM.pdf.

Coutinho, C. P. (2016). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teorias e Práticas* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Cunha, P., & Monteiro, P. A. (2018). *Gestão de conflitos na escola*. Lisboa: Pactor

Custódio, C. De O. (2013). *Educação intercultural e suas complexidades: apontamentos sobre diversidade de culturas, identidades e singularidades*. In D. A. Carvalho

(Ed), Interculturalidade, *educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 89-98). Porto: Afrontamento.

Dewey, J. (2002). *A escola e a sociedade e a criança e o currículo*. Relógio D' água.

D' Hainaut, L. (1980). *Educação: Dos fins aos objetivos*. Coimbra: Almedina.

Díaz-Aguado, M. J. (2000). *Educação intercultural e A aprendizagem cooperativa*. Porto: Porto Editora.

Delors J. (Coord.); Al-Mufti, I.; Amagi, I.; Carneiro, R.; Chung, F.; Geremek, B. ... Nanzhao, Z. (1998). *Educação um tesouro a descobri: relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação do Século XXI*. São Paulo, Brasil: ASA

Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: Reflexões sobre o trabalho de campo*. Rio de Janeiro. Caderno de Pesquisa, 115, 139-154.

Dourado, F., & Oliveira, F. (2009). *A Qualidade da educação: Perspectivas e desafios*. Em: Cad. Cedes, Campinas, *29*(78), 201-215, maio/agosto, Brasil. Consultado em26/4/2019.Disponívelem:http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a04.pdf.

Duk, C. (2016). *Educar na diversidade: material de formação docente* (3ª ed.). Brasília: MEC, SEESP.

Felício H., & Alonso L. (2016). *Integração curricular no ensino fundamental e suas implicações para o currículo de formação de professores*. Revista Educação em Questão, *54*(42), 12-37.

Ferreira, M. M (2003). *Educação intercultural*. Lisboa, Portugal: Universidade Aberta

Fleuri, R. M. (2003). *Intercultura e educação*. Em Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, 23, 16-35

Fontes, R. (2009). *Ensino colaborativo: Uma proposta de educação inclusiva*. São Paulo, Brasil: Junqueira & Marin editora

Formosinho, J. (1999). *A renovação pedagógica numa administração burocrática centralizada*. In J. Fernandes *et, al. Comunidade educativa: Novos desafios à educação básica* (pp. 11-23). Braga: Livraria Minho.

Formosinho, J., & Machado, J. (2000). *Vontade por decreto, projeto por contrato: Reflexões sobre os contratos de autonomia*. In J. Formosinho, F. Ferreira, & J. Machado (Eds.), *Políticas educativas e autonomia das escolas* (pp. 91-115). Lisboa: ASA.

García M. R. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aulas: como efectuar alterações curriculares para todos alunos*. Porto: Porto Editora.

Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

Jaime, J. (2014). *Os Khoisan: A comunicação e o processo de socialização*. Luanda, Angola: RUBRICART.

Kelly, A. (1980). *O currículo: Teoria e prática*. São Paulo: Harper e Row do Barsil.

Laagel, C. (2016). *O imperativo da coexistência humana em Angola*. Luanda: ADMAC

Latas, A. (2012). *O desenvolvimento local um argumento para uma educação mais inclusiva* (2ª ed.). In D. Rodrigues (Ed.). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 17-28). Lisboa: Instituto PIAGET.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: ASA

Leite, C. (2005). *A territorialização das políticas e das práticas educativas*. In C. Leite (Ed.), *Mudanças curriculares em Portugal, transição para o século XXI* (pp. 15-32). Porto: Porto Editora.

Leite, C. (2007). *A atenção ao multiculturalismo na educação escolar, em Portugal*. In R. Bizarro (Ed), Eu e o outro: Estudos multidisciplinares sobre identidade (s), diversidade (s) e práticas interculturais (pp. 26-42). Lisboa: Areal Editora.

Lopes, A. (2003). Projecto de gestão flexível do currículo: Os professores num processo de mudança. Lisboa: Ministério da Educação-Departamento da Educação básica.

Madureira, I. (2017). *Pedagogia Inclusiva: princípios e práticas*. In M. Borges, C. Luísa & M. Martins (Cord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 42-52). Universidade de Algarve.

Magalhãs, M., & Alves, D. (2017). *O direito à educação enquanto direito humano e direito fundamental*. Universidade do Porto. Consultado em 19/3/2019. Disponível em: http://www.barometro.com.pt/2017/07/19/o-direito-a-educacao-enquanto-direito-humano-e-direito-fundamental/.

Mantoan, M. (2003). *Inclusão escolar. O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Editora Moderna.

Maria, P. C. (2015). *Minorias étnicas em Angola: o caso dos San*. Luanda: Edições JZM.

Marques, R. (1999). *Currículo nacional, educação intercultural e autonomia curricular*. In R. Marques, & M. Roldão (Ed.), *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: Reflexão participada* (pp. 63- 82). Porto: Porto Editora.

Maset, P. (2012). *Aulas inclusivas e aprendizagem cooperativa*. In D, Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed.) (pp. 45-88). Lisboa: Instituto PEAGET.

Martín, P., & Gil, F. (2012). *Experiência de inclusão na formação de professores*. In D. Rodrigues (Ed.), *Educação inclusiva: Dos conceitos às práticas de formação* (2ª ed.) (pp. 149-156). Lisboa: Instituto PEAGET.

Martins, C., & Pereira, I. (2011*). Metodologias de ensino de PL2 à medida dos aprendentes*. In C. Flores (Ed.), *Múltiplos olhares sobre o bilinguismo* (pp. 45 – 65). Famalição: Edições HÚMUS.

Matias. G. (2017). *Educação e desenvolvimento local.* In Governo Provincial da Huíla, *Educação e Desenvolvimento Local: 1.º Fórum Provincial da Educação da Huíla*. *Livros de actas* (pp. 43-49). Luanda: ECO7.

Matsuura, K. (2002). *A Unesco e os desafios do novo século*. Brasília: UNESCO

Matos, I. (1997). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno*. Consultados em 15/1/2020. Disponível em: file:///Users/heldermayunga/Downloads/Integracao_escolar_de_minorias_etnicas_e_de_luso-d.pdf .

Mesquita, E. (2013). *Competências do professor: Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Silabo.

Miguéns, M. I. (2008). *A escola face à diversidade: Percepções, práticas e perspectivas*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Miguéns, M. I. (Direc.). (2008a). *Equidade na Educação: Prevenção de riscos educativos*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Miranda, B. F. (2004). *Eucação intercultural e formaçaõ de professores*. Porto: Porto Editora.

Mittler, P. (2003). *Educação inclusiva: Contextos sociais*. Porto Alegre, Brasil: artmed.

Moçambique. Ministério da Educação. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*. ENIDE.

Monteiro, A. (2003). *O pão do direito à educação*. In Educação Social, Campinas, *24*(84) ,763-789.Consultadoem2/3/2019Disponívelem: https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a03v2484.pdf

Morgado, C. & Oliveira, I. (2009). *Mediação em contexto escolar: transformar o conflito em oportunidade*. Exedra: Revista Científica, 1, 43-56.

Morgado, J. (2000). *O curricular como veículo de integração social*. Revista Galega/Portuguesa de Psicología y Educación, 4(6), 457-470.

Morgado, J. (2000a). *A (des) construção da autonomia curricular*. Porto: ASA.

Morgado, J. (2004). *Manual escolares: Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.

Morgado, J. (2004a). *Qualidade na educação: Um desafio para os professores*. Lisboa: Presença.

Morgado, J. (2012). *Qualidade e educação inclusiva* (2ª ed.). In D. Rodrigues (Ed.). *Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação* (pp. 109-124). Lisboa: Instituto PIAGET.

Nérici, I. (1992). *Metdologia do ensino: Uma introdução*. São Paulo. Atlas.

Nérici, I. (1985). *Educação e Ensino*. São Paulo: IBRASA.

Neto, F. (2002). *Psicologia Intercultural. Lisboa*: Universidade Aberta.

Ngaba, A. V. (2017). *Políticas educativas em Angola (1975-2005)* (Vol. 2). Mbanza-Kongo: SEDIECA.

Neves, C. (2016). *Trilhos da educação e do português em Angola*. Revista da FLUP. Porto, IV Série, 6, 113-127.

ONU. (1992). *Declaração sobre aos direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas*. Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 47/135, de 18 de Dezembro de 1992.Consultadoem26/12/2018.Disponívelem:http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf

Pacheco, J. A. (Ed.). (1999). *Componentes do processo de desenvolvimento do currículo*. Braga: Livraria Minho.

Pacheco, J. (2000). *Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?*. Educação & Sociedade, ano XXI, 75, 139-161.

Pacheco, J. A. (2007). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2003). *Teorias curriculares, lógicas e processos de regulação das práticas curriculares*. Conferência realizada no âmbito do Seminário "O currículo regional", Terceira, Açores 4 de Setembro de 2003. Consultado em 5/3/2019. Disponível em: http://webs.ie.uminho.pt/jpacheco/files/curriculoRegional.pdf

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares: Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Morgado J. (2002). *Construção e avaliação do projecto curricular de escola*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. & Paraskeva, J. (1999). *A toma de decisões na contextualização curricular*. Caderno de Educação. FaE/UFPel, Pelotas, 13, 7-18. Consultado em 28/1/2019.Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/55610965.pdf

Paiva, M. (1998). *Estratégias reprodutivas e o papel da mulher na sociedade! Kung San*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra, Portugal).

Paxe, I. (2017). *Políticas educativas em Angola: Um desafio do direito à educação*. Luanda, Angola: Casa das Ideias.

Peças, A. (2002). Uma escola, acolhedora, uma educação inclusiva. In A. Trigueiros (Coord.) *Reinventar a igualdade e a liberdade na escola*: *Livro de actas: X Jornadas Pedagógicas-IV Transfronteiriças* (p. 31-40). Castelo-Branco: RVJ-Editores.

Peres, A. N. (2000). *Educação Intercultural: Utopia ou Realidade?* Porto: Profedições.

Peres, A. N. (2016). *Educação intercultural e mediação sociopedagógica*. In R. Vieira, J. Marques, P., Silva, A, Vieira, & C. Margarido (Eds.), *Pedagogias de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 57-72). Porto: Afrontamento.

Pereira, A. (2004*). Educação Multicultural: Teorias e práticas*. Lisboa: ASA.

Pereira, L. C. (s. d). *Cultura escolar*. Consultado em 14/1/2018. Disponível em: https://www.infoescola.com/educacao/cultura-escolar/.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: Respectivas sociologias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada: das intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.

Quinquiolo, N. (2017). *O Papel do Professor como Mediador de Conflitos entre Crianças da Educação Infantil*. Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano – UNITAU, Taubaté/SP - Brasil, *10*(1), 116-125. Consultado em 23/3/2019.Disponívelem:https://www.researchgate.net/profile/Natalia_Quinquiolo/publication/320863573_O_Papel_do_Professor_como_Mediador_de_Conflitos_entre_Criancas_da_Educacao_Infantil/links/59ff24baa6fdcca1f29d630c/O-Papel-do-Professor-como-Mediador-de-Conflitos-entre-Criancas-da-Educacao-Infantil.pdf

Quivy, R., & Compenhoudt L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Ramos, M. & Costa, J. (2004*). Os professores e a (re) construção do currículo na escola: a construção de projectos curriculares de escola e de turma*. In J. Costa, A. Andrade, A. Neto-Mendes, & N, Costa (Ed.), *Gestão curricular: percurso de investigação* (pp. 79-97). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Reimão, C. (1994). *A Ralação Escola-família*. In L, Archer (Dir.), *Brotéria: Cultura e informação*. Revista Brotéria*, 139,* 445-460.

Ribeiro, A. C. (1990). *Reflexões sobre a reforma educativa* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, A. C. (1990a). *Desenvolvimento curricular* (2ª ed.). Lisboa: Texto Editora.

Rodrigues, D., & Rodrigues, L. (2012). *Formação de professores e inclusão: Como se reformam os reformadores?* (2ª ed.). In D. Rodrigues (Ed.), Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação (pp. 89-108). Lisboa: Instituto PIAGET.

Rodrigues, D. (2016). *Direitos humanos e inclusão*. Porto: Profedições

Rodrigues, L. (2013). *Currículo: entre a inclusão e a integração*. In D, A, Carvalho (Ed), *Interculturalidade educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 177-183). Porto: Afrontamento.

Roldão, M. (1995). *O diretor de turma e a gestão curricular. Caderno de organização e gestão escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. (1999). *Curricular e gestão curricular: o papel das escolas e dos professores*. In Ministério da Educação (Ed.), Fórum *escola, diversidade curricular* (pp. 45-55). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Roldão, M. (1999a). Gestão curricular – Fundamentos e práticas. Lisboa: DEB.

Roldão, M. (1999b). *Os professores e a gestão do currículo: perspectivas e práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. (2005). *Gerir o currículo é preciso – A questão da qualidade*. In M, Roldão (Coord.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: que qualidade de ensino e de aprendizagem* (pp. 11-24). Lisboa: Universidade Católica.

Sabariego. M. (2002). *La Educación Intercultural: Ante los retos del siglo XXI*. Desclée De Brouwer. Bilbao.

Sampaio, M., & Leite. C. (2015). *A territorialização das políticas educativas e a justiça curricular: o caso TEIP em Portugal*. Currículo sem Fronteiras, *15*(3) 715-740. Consultado em13/6/2019. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/82582/2/115704.pdf

Sánchez, P. A. (2009). *A educação inclusiva na Espanha*. In UNESCO (Ed.), Tornar a escola inclusiva (pp. 89-103). Brasília.

Santiago, M.C., Akkari. A., & Marques. L. P. (2013). *Educação intercultural: Desafios e possibilidades*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Sarmento, M. J. (1996). *A escola e as autonomias* (2º ed.). Porto: ASA

Seabra, H. (2017). *Formação para docentes de ensino regular do 2º CEB sobre necessidades educativas especiais*. In M. Borges, C. Luísa, & M. Martins (Cord.), *II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva: Múltiplos Olhares* (pp. 373-384). Universidade de Algarve.

Secada, W. (2007). *Concepções de equidade no ensino das ciências*. In J. M. Paraskeva, J, Diniz-Pereira, & G. Ladson-Billings (Ed.), *Mlticulturalismo, currículo e formação docente-ideias de Wisconsin* (pp. 55-65). Lisboa: Didáctica Editoras.

Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada: interculturalidade e relações de poder*. Porto: Afrontamento.

Simões P., & Vieira, A. M. (2018). *Da mediação intercultural num GAAF.* In R. Vieira, J. Marques, A. Vieira, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Eds.), *Da mediação intercultural à mediação comunitária: Estar dentro e estar fora para medir e intervir* (pp. 45-60). Porto: Afrontamento.

Sousa, F. (2010). *Diferenciação curricular e deliberação docente*. Porto: Porto Editora

Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1996). *Interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. INOVAÇÃO, 9, 35-51*. Consultado em 28/8/2019. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/56270

Stoer, S. R., & Cortesão, L. (1999). *«Levantando a Pedra» da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

Tavares, M. (1998). *O insucesso escolar e as minorias étnicas em Portugal: Uma abordagem antropológica da educação*. Lisboa: Instituto PEAGET.

Tomlinson, P., & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: ASA.

Tomlinson, A. C. (2000). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.

Torremorell, B. C. M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Edidora

Trindade, M. A. (2013). *Ciberespaço e globalização-novos desafios para a interculturalidade*. In D. A. Carvalho (Ed.), *Interculturalidade educação e encontro de pessoas e povos* (pp. 213-220). Porto: Afrontamento.

UNESCO. (1994). *Declração de Salamanca* e Enquadramento da acção: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca.

UNESCO. (1998). *Declração Mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas da aprendizagem. ED/90/CONF/205/1*. Jomtien.

UNESCO. (2000). *Educação para todos: compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal.

UNESCO. (14-15 de Novembro-Dezembro de 2003). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino de 1960*. Paris, França.

UNESCO. (2003). *Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino de 1960*. Paris, França.

UNESCO. (2009). Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. *Relatório Mundial da UNESCO*. Consultado em 15/1/2020. Disponivel em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755_por

Universidade Católica de Angola (2016). *Relatório Social de Angola 2015*. Luanda: Universidade Católica de Angola.

Vicente, N. (2004). *Guia do gestor escolar: Da escola de qualidade mínima garantida à escola com garantia de qualidade*. Porto: ASA

Vieira, A. (2016). *As* Potencialidades da Mediaçao escolar ou da Mediação Sociopedagógicana Construção de uma Escol para a (Com)vivência. In R. Vieira & A. Vieira (Eds), *Pedagogia Social, Mediaçõa intercultural e (Trans)formação* (pp. 121-123). Porto: Coleção a Página.

Vieira, A., & Vieira, R. (2015). *Fronteiras da Identidade, Mediação Intercultural e Trânsito do SELF*. In A. Nascimento & J. Backees (Eds.), *Inter/Multiculturalidade, relações étnico-culturais e fronteiras da exclusão* (pp. 29-55). Campinas: Mercados de Letras.

Vieira, A., & Vieira, R. (2016). *Pedagogia Social, Mediaçõa intercultural e (Trans)formação*. Porto: Coleção a Página.

Vieira, A., & Vieira, R. (2017). *Mediaçõa sociorculturais em territórios educativos*. In R. Vieira, J. Marques, P. Silva, A. Vieira & C. Margarido (Eds.), *Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-55). Porto: Afrontamento.

Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural: Notas de antropologia da educação*. Lisboa: Afrontamento.

Vieira, R., & Araújo, N. (2018). *Políticas Municipais para a inclusão social. Da mediação intercultural à mediação comunitária: Mesa redonda/ Focus Group com as Câmaras da Batalha, Leiria, Marinha Grande e Pombal*. In R. Vieira, J. Marques, A. Vieira, J. Formosinho & C. Margarido (Eds.), *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para medir e intervir* (pp. 127-173). Porto: Afrontamento.

Vieira, R., Marques J., Silva P., Ana, V., & Margarido C. (Ed.). (2016). *Pedagogia de Mediação intercultural e intervenção Social*. Porto: Afrontamento.

Vieira, R., & Vieira, A. (2016). *Mediações socioculturais: conceitos e contextos*. In R. Vieira, J., Marques, P., Silva, Vieira, A., & C. Margarido (Eds), *Pedagogias de Mediação intercultural e intervenção Social* (pp. 27-54). Porto: Afrontamento.

Vilelas, J. (2017). *Investigação: O processo de construção do conhecimento* (2º ed.). Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Xavier, G.P.M., & Canen, A. (2008). *Multiculturalismo e educação inclusiva: Contribuições da universidade para a formação de professores de escolas do Rio de Janeiro*. Pro-Posições, *19*(3), 225-242.

Zabalza, A. M. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA.

Zau, F. (2012). *Do acto educativo ao exercício da cidadania*. Luanda: Mayamba.

Anexos

Anexo 1 - Grelha da entrevista dirigida aos professores

Tópicos	Objetivo do Tópico	Possíveis questões
A: OBSTÁCULOS À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS SAN A.1. Percepções dos professores sobre a diversidade cultural e étnica, e o seu impacto no contexto da inclusão escolar. A.2. Formas de enfrentar e gerir a diversidade cultural.	**A:** Identificar as principais dificuldades e desafios à inclusão das crianças San no ensino primário.	A .1. A partir da sua experiência, o que pode nos dizer sobre o ambiente relacional entre as crianças da tribo Bantu e San na comunidade e nos espaços escolares? A.1. Quais considera ser os principais desafios que enfrenta ao trabalhar no processo de inclusão escolar das crianças San? A.1. Como professor, o que tem a dizer sobre fatores de natureza sociocultural dos San no processo de inclusão escolar? A.1. Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças pertencentes a sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação de que são vítimas nos espaços escolares. O que tem a dizer quanto a esta informação? A.2. Como é que a cultura da escola integra a diversidade étnica existente no espaço escolar?
B: MEDIDAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL B.1. Pedagogia da Mediação Intercultural	**B:** Recolher sugestões para a elaboração de medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças da tribo San no ensino primário.	B.1. Como e que os pais e a comunidade educativa têm reagido à presença dos alunos da tribo San? B.1. Que atividades a escola promove para consciencializar os pais e restante comunidade educativa da necessidade de incluir estes alunos? B.1. Como é, que no seu caso, promove um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar? B.1. O que considera que a escola deve fazer neste domínio? B.2. Até que ponto se sente capacitado no exercício da sua

B.2. Formação de Professores interculturalmente orientados B.3. Educação Primária Intercultural		profissão para trabalhar com a diversidade étnica existente na escola? B.2. Que formação teve no âmbito da educação intercultural? B.2. Como é que os professores desta escola, no geral, respondem a necessidade de inclusão escolar das crianças San? B.2. Como os professores desenvolvem competências para trabalhar na perspectiva da educação intercultural? B.2. O que acha que poderia ser feito para melhorar as competências dos professores neste domínio? B.3. Como é que contempla, na planificação das suas aulas, a especificidade dos alunos da tribo San? B.3. Como planifica as aulas tendo em conta as experiências etno-linguística dos alunos fora do contexto escolar? B.3. No seu entender, como pode ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

Anexo 2 - Grelha da entrevista dirigido aos membros da comunidade San

Tópicos	Objetivo do Tópico	Possíveis questões
A: OBSTÁCULOS À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS SAN A.1 - Percepções dos Khoisan sobre a diversidade cultural e étnica, e o seu impacto no contexto da inclusão escolar. A.2. Formas de enfrentar e gerir a diversidade cultural.	**A:** Identificar as principais dificuldades e desafios à inclusão das crianças San no ensino primário.	A.1. Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade? A.1. Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo? A.1. Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto? A.1. É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto? A.1. Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola? A.1 - Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar? A.2. Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola? A.2. Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?
B: MEDIDAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL B.1. Pedagogia da	**B:** Recolher sugestões para a elaboração de medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças da tribo San no ensino primário.	B.1. Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar? B.1. Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

Mediação Intercultural		B.1. Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares? B.1. Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San? B.1. Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar? B.2. O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?
B.2. Educação Primária Intercultural		B.2. Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem? B.2. Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

Anexo 3 - Grelha da entrevista dirigido aos especialistas (na área da Antropologia, História e Educação)

Tópicos	Objetivo do Tópico	Possíveis questões
A: OBSTÁCULOS À INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS SAN A.1. Percepções dos especialistas e ONGs sobre a diversidade cultural e étnica, e o seu impacto no contexto da inclusão escolar A.2. Influência e consequências das políticas educativas na materialização do processo de inclusão escolar das crianças San.	**A:** Identificar as principais dificuldades e desafios à inclusão das crianças San no ensino primário.	A.1. A partir da sua experiência, que apreciação faz sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no ensino primário? A.1. No seu entender, que razões estão por detrás das principais dificuldades no processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San? A.1. Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças, pertencentes à sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação que são vítimas nos espaços escolares. Qual é sua opinião sobre isto? A.2 - Em sua opinião, como estamos em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino? A.2 - Não existindo quase nada explícito sobre a inclusão escolar da minoria étnica San na LBSE, como promover, a nível da escola, as políticas de inclusão das crianças San no ensino primário?
B: MEDIDAS DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL B.1. Pedagogia da Mediação Intercultural	**B:** Recolher sugestões para a elaboração de medidas de educação intercultural favoráveis à inclusão das crianças da tribo San no ensino primário.	B.1 – Como o envolvimento da família pode ajudar na consolidação do projeto de inclusão escolar das crianças San? B.1 - Como os professores podem promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa no processo de inclusão dos San dentro e fora dos espaços escolares? B.1. Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para

B.2. Formação do professor interculturalmente orientado B.3. Educação Primária Intercultural		desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar? B.2 - Quais as principais competências que a inclusão escolar das crianças San exige de um professor? B.2. Que apreciação faz, da formação atual de professores (inicial e contínua), tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San? B.2. Como seria para si a formação ideal para si neste âmbito? B.3 – Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como acha que devem ser promovidas as competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a situação linguística das crianças San? B.3. No seu entender, como deve ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural? B.3. Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Anexo 4 - Transcrição das entrevistas

Transcrição da entrevista dirigida aos professores (P)

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (P1)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 37 Gênero: M Regime Laboral: Efetivo Tempo de serviço: 11 anos

Entrevistador (E): A partir da sua experiência, o que pode nos dizer sobre o ambiente relacional entre as crianças da tribo Bantu e San na comunidade e nos espaços escolares?
Professor 1 (P1): eu trabalho com esta comunidade ou tive o contacto com membros desta comunidade a caminho de três anos, recebemos alguns estudantes lá na escola onde eu leciono.
Dentro da comunidade este povo San é um povo muito tímido, normalmente vivem isolados dos restantes, são povos que raramente dedicam-se à agricultura e mais em outras atividades como caça e recolecção de alguns frutos. Durante o tempo que estou lá na Comuna do Hoque pude registar um número aproximado de quatro a cinco crianças que chegaram esmo a frequentar o Iº Ciclo e dessas quatro só um é que conseguiu ir até ao IIº Ciclo, yá mas são pessoas muito tímidas.
Dentro da escola pude ver que é mais ou menos, mas já fora eles sofrem uma pequena discriminação.

E: Quais considera ser os principais desafios que enfrenta ao trabalhar no processo de inclusão escolar das crianças San?

P1: o grande desafio é mesmo falta políticas interculturais para poder lidar com eles né?..., uma vez que são crianças que raramente interagem com os demais, mesmo com os professores, as vezes é o professor que deve implementar um certo dinamismo, ter que..., ou indicar ir ao encontro do próprio aluno senão ele por si na sala fica muito mais muito tímido.

Para poderemos entender estes indivíduos é necessário sabermos um pouquinho dos seus modos de vida, o que fazem, como vivem e onde vivem, muitas das vezes nós os professores achamos que temos uma licenciatura, um Mestrado, outros têm até doutoramento, entendemos tudo!, enquanto que o mundo deles nós não entendemos e achamos que eles devem é..., é..., fazer esforço de conhecer-nos como professores e nós não como alunos a eles (...), eles são muito prejudicados neste âmbito e..., prontos gostaríamos que ainda aumentasse o nível da escolaridade desta franja da sociedade

E: Como professor, o que tem a dizer sobre fatores de natureza sociocultural dos San no processo de inclusão escolar?

P1: estas crianças da comunidade San raramente aderem a escola, por causa da sua vivência muito isolada, normalmente são áreas que distam muito de pequenos centros assim, ou de áreas com maior mobilidade populacional, então isto também dificulta muito eles a se incluírem no processo de ensino por causa da distância.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças pertencentes a sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação de que são vítimas nos espaços escolares. O que tem a dizer quanto a esta informação?

P1: quanto à esta afirmação posso aqui dizer, que é verdade, esta, discriminação mesmo é que faz com que eles se afastem das escolas, épa..., as sociedades nem, as ONGs, tanto as Administrações lá nas localidades deveriam mais interagir com estas populações ou com este pequeno grupo da comunidade San no sentido de incentivar cada vez mais a aderirem as escolas.

E: Como é que a cultura da escola integra a diversidade étnica existente no espaço escolar?

P1: eu faço parte da comissão das atividades extras-escolares, uma das maneiras que eu encontrei de..., de..., levar estes mesmos a interagirem com os outros é mais a partir das práticas de futebol é que para eles se aproximarem mais dos outros, aí e poderem interagirem melhor.

E: Fora desta atividade, quais outras são realizadas?

P1: tirando estas raras as vezes, atendendo mesmo também as condições lá da área em que trabalhamos, é uma área muito monótona, então as vezes dificulta muito.

E: Como e que os pais e a comunidade educativa têm reagido à presença dos alunos da tribo San?

P1: têm reagindo de forma positiva, até incentivam também, abraçaram esta vontade destas crianças da comunidade San começarem a frequentar a escola junto com outras crianças Bantu, pelo que temos visto ou registado aí pela comuna não tem havida aí qualquer problema.

E: Que atividades a escola promove para consciencializar os pais e restante comunidade educativa da necessidade de incluir estes alunos?

P1: é..., só uma vez, isto acho que foi há dois anos, tínhamos um professor de..., um professor de literatura que havia organizado uma atividade lá na escola que visou mesmo falar do coiso né, da interação dessas crianças San com as restantes crianças.

E: Depois desta atividade qual foi a sequência de atividades do gênero?

P1: desde que aquele professor foi transferido nunca mais se realizou atividades.

E: Como é, que no seu caso, promove um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

P1: Para além das atividades do desporto nunca mais realizamos nada, no geral como particularmente.

E: O que considera que a escola deve fazer neste domínio?

P1: sim, acredito que sim, escola tem de fazer mais. Deve tornar mais próxima a relação entre a escola e essa pequena comunidade, acredito que vai melhorar muito aquilo que é a vontade das próprias crianças começarem a aderir as escolas.

E: Tem uma ideia como fazer isto?

P1: uma ideia como tal..., não.

E: Até que ponto se sente capacitado no exercício da sua profissão para trabalhar com a diversidade étnica existente na escola?

P1: é..., acho que sim, primeiro toda a minha formação é mesmo na área da Educação, Ensino Médio de Educação, Ensino Superior na área da Educação também, e pelo tempo de serviço que eu tenho e pela experiência da toda vida.

E: Que formação teve no âmbito da educação intercultural?

P1: não tenho nenhuma formação e isto tem complicado muito. Mas acho que deveria se dar uma formação para trabalhar com esta comunidade San, para podermos ajudá-los a terem sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

E: Mais já ouviu falar da educação Intercultural?

P1: Educação Intercultural..., já, já ouvi falar, acho que na cadeira de Sociologia da educação se não estou em erro.

E: Como é que os professores desta escola, no geral, respondem a necessidade de inclusão escolar das crianças San?
P1: aplicar aquilo que é nos ensinados as vezes nos Seminários de Capacitação, então, nesses Seminários as vezes há sempre inovações, tem sempre temas novos, como temos de lidar com diferentes crianças né? Por que ultimamente fala-se que as escolas com Necessidades Educativas especiais vão deixar de existir, então, vai se fazer a inclusão, não é? Então, durantes estes Seminários de Capacitação normalmente têm sempre temas que falam de como lidar com estas crianças que necessitam de cuidados especiais dentro da Educação.
E: Como os professores desenvolvem competências para trabalhar na perspectiva da educação intercultural?

P1: durantes estes Seminários de Capacitação normalmente têm sempre temas que falam de como lidar com estas crianças que necessitam de cuidados especiais dentro da Educação.

E: O que acha que poderia ser feito para melhorar as competências dos professores neste domínio?

P1: acho que deveria se implementar não é, deveria se implementar alguns cursos especiais ou específicos para os professores que lidam diretamente com essas crianças.

E: Como é que contempla, na planificação das suas aulas, a especificidade dos alunos da tribo San?

P1: procuro planificar na medida do possível.

E: Acha que não é necessário?

P1: sim acho.

E: Como planifica as aulas tendo em conta as experiências etno-linguística dos alunos fora do contexto escolar?
P1: bem atendendo o tempo que eu já estou lá, consegui minimamente, épa dentro da minha curiosidade procurar entender aquilo que é o dialeto falado na área, mas maioritariamente naquela área do Hoque, os que estão assim, na Sede Comunal, maioritariamente falam Umbundu, e eu venho do seio de Umbundu , então não tenho encontrados muita dificuldade, é..., o resto foi aprendendo mesmo lá como cumprimentar e tanto mais, então quando estou assim a fazer a minha planificação é..., quando entro em contacto direito com os alunos há sempre aquela motivação né, em

tentar coiso, falar com eles na língua deles não sei quê! Acho o que eles precisam mesmo é alguém que também saiba falar a língua deles, assim eles vão sentir-se valorizados também.

E: Neste caso fala a língua dos Bantu, e a língua dos San que é o Kung? Tem noção sobre à mesma?

P1: não..., não, e raramente eles também falam, acho que se sentem intimidados com a maneira deles de falar, então, raramente eles falam a língua deles do seio escolar.

E: Qual é a razão deste receio de falarem a sua própria língua?

P1: acho é por causa mesmo da discriminação, porte esta razão aprenderam a língua lá dos outros da maioria.

E: como os professores os ajudam a banir esta baixa auto-estima em falarem a língua Kung no seio escola?

P1: normalmente não tocamos muito no assunto já que eles falam a língua da maioria Bantu.

E: No seu entender, como pode ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

P1: na minha opinião os currículos deveriam ser ajustados atendendo a realidade lá da região, nós até temos encontrado muita dificuldade nas Provas de Escola, as Provas de Escola normalmente são elaboradas aqui pela Escola Mãe né. Porque nós lá estamos numa Escola Anexa do IIº Ciclo, porque a nossa realidade lá no Hoque é diferente da realidade daqui no Lubango, muitas das vezes não conseguimos cumprir com os programas porque os alunos percorrem longas distancias, as vezes nós mesmo temos de atenuar, porque se aplicarmos o rigor conforme se aplica aqui na cidade, então teremos muitas dificuldades no fim de ano ou durante o processo de avaliação.

E: Disse que acha que deve se contextualizado, isto quer dizer que não é contextualizado ou não é não flexível à realidade?

P1: não...! Deveria ser, mas não é.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (P2)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 36 Gênero: M Regime Laboral: Efetivo Tempo de serviço: 10 anos

E: A partir da sua experiência, o que pode nos dizer sobre o ambiente relacional entre as crianças da tribo Bantu e San na comunidade e nos espaços escolares?

P2: obrigado pela oportunidade, é..., a comunidade San como sabemos está quase que em extinção infelizmente, facto que nos preocupa. Naquilo que tem sido o nosso trabalho de educação, é..., pensamos nós que os objetivos traçados pelo Estado angolano para com a Educação constantes na CRA concretamente no seu Artigo 21º sobre os Princípios Fundamentais da Educação, isto nas suas alíneas G,H e I em que se defende uma Educação igualitária à todos os cidadãos, e depois conjugado coma LBSE nº 17 de 16/2016, achamos que poderia se fazer mais, é...,porque, por que um povo se educação e quase que complicado impor-se, e Angola é uma país multiétnico, multicultural e a Província da Huíla também ela em particular o é, e vemos que as culturas minoritárias vão sendo engolidas pelas maioritárias, o que queremos aqui advogar é que haja uma inclusão social de todos os agentes, e sobretudo as crianças é que têm o direito à Educação. Naquilo que vem diretamente a sua questão é que esta franja de Angola e em particular da Província da Huíla e na cidade do Lubango que é a cidade capital e sobretudo à 90 Km que é a localidade do Hoque que é a localidade onde eu trabalho por volta de 10 anos, vamos notando que esta comunidade vai se debatendo com questões

que quase que inviabilizam que entre para o Processo de Ensino e Aprendizagem, uma delas passa claro pela falta de documentos como o B.I e Cédula Pessoal.

A sua integração é um processo, também notas que há *bullying* as vezes por causa do tal preconceito, é..., um ou outro a chamar o outro de Koisan e que não é muito coisa boa, mas também temos estado a chamar atenção a isto, porque é uma comunidade maioritariamente San, é... lá nos fundo, porque estes os outros da outra etnia é... não são os autóctones, então nisto conseguimos impor, mais ainda há aquele preconceito, não consegue estar à vontade, é..., é necessário puxá-los para poderem estar à vontade, eles têm uma característica sua própria, claro que eu acho que é a questão também de defesa, porque quem está ser sempre atacado, mesmo não sendo atacado tende a reprimir-se. Mas, achamos que é um processo, que somos todos chamados como professores e sobretudo os nossos alunos, para que passemos a eles que somos todos iguais, mas é muito triste porque as vezes inibi-os, se não fazermos isto inibi-os e reprovam.

E: Quais considera ser os principais desafios que enfrenta ao trabalhar no processo de inclusão escolar das crianças San?

P2: nós estamos a 10 anos no Hoque é que só a três anos para cá é que alguns de nós conseguimos lidar com eles, por quê? Tentamos puxá-los há resistência, mas, depois descobrimos que a resistência não é porque eles não querem!, a resistência é porque nós não conhecemos mundo deles, então temos de nos abrir para poder conhecer, é aquilo que..., que... muitos pensadores como Francis Becon dizia: "é necessário conhecer para ensinar" e só se ensina algo que conhecemos, então, é..., nisso que advogo tal como também dizia Émile Durkheim de que " devemos conhecer a criança para poder educa-la melhor".

Por outra, o primeiro elemento a teremos na inclusão das crianças San, é pararmos de pôr o preconceito criança San! É que elas são todas iguais! O que é nós temos de fazer? Nós não precisamos de especificar ou por escolas ou matérias diferentes da dos outros não!, nós devemos inclui-los desde o momento em que estas crianças têm de estudar de um tempo para cá o que é se passa, se notava é que as pessoas sobre tudo na Zona do Hoque no Ensino Primário, é..., Quipungu é..., sei que também na Zona da Cacula, é que as pessoas criavam Zonas e Salas específicas para a comunidade San!, isto não é inclusão!, é exclusão, porque o mesmo professor que vai dar aulas à estes é o mesmo que vai dar à outros e tem de inclui-los, então, esse é o nosso maior problema, nós no começo tivemos este problema então muitos reprovaram porque estavam habituados a estudar só entre eles não conseguiam se integrar, esse é o maior problema que encontramos.

Nos nossos três anos para cá estamos a conseguir integrar, eu por exemplo tenho, este ano lectivo que termina (2018) tive 6 Turmas e que duas turmas estão cheias deles! o que

é que nós fazemos? Nós misturamos com os outros, e vemos que há maior integração e há maior aproveitamento por eles, quer dizer não vou dizer que deixaram de ser acanhados, mas hoje são mais abertos, então, é necessário que sejam incluídos no processo de normal com os outros.

E: Como professor, o que tem a dizer sobre fatores de natureza sociocultural dos San no processo de inclusão escolar?

P2: estes elementos não podem ser descorados, são muito ricos, porque, por que nós só vamos conseguir educar alguém se nós entendermos o mundo deles, então, eu acho que deve haver uma troca, o que tem de haver é a questão do etnocentrismo, nós temos de entrar para a cultura dele, não é que os nossos hábitos culturas seja melhores que os deles, não é isto, são diferentes e nós temos de aprender a lidar e a perceber, só assim é que nós vamos conseguir é..., entendê-los, fazer com que eles tenham é..., educação no verdadeiro sentido da palavra, porque se nós formos com preconceitos vamos matar o mundo dos San, e nós temos estado a observar que este foi um dos mais visíveis elementos que fizeram com que eles em nível de escolaridade até hoje fossem poucos, vemos que na tal Universidade também não aparecem, não é que seja mãos ou que não tenham nível de escolaridade, é que a própria sociedade, os grupos mais evoluídos etnologicamente foram engolindo-os, não foram dando as mesmas oportunidades à estes, então é isto que nos dá a entender e gostaríamos que aumentasse o respeito pelas diferenças.

Veja até no Sistema Normal de Ensino, nós implementamos por exemplo aqui na Região Sul as línguas mais faladas, é..., hoje há um debate sobre as Línguas Nacionais, nós só estamos a colocar as mais faladas! e as outras? Temos exemplos muito próximo da Namíbia e da África do Sul, quase todas as línguas estão no Sistema normal de Ensino e nós não! Então, essa comunidade também está a ser prejudicada, embora os fortes vão sempre engolindo os mais fracos, mas não seria bom que esses também fossem engolidos.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças pertencentes a sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação de que são vítimas nos espaços escolares. O que tem a dizer quanto a esta informação?

P2: eu para além de ser professor eu sou um investigador social, isto não é uma lamentação, é..., como as lamentações de Jeremias ai na Bíblia não! Eles vivem isto no corpo e na alma, eles estão, é uma franja que vai desaparecendo, porque eles não encontram carinho, não encontra atenção, então saem, por quê? Primeiro é que nós os professores e investigadores sociais nós já vamos caindo na questão do preconceito, é que nós vamos a este e dizer que vamos educá-los porque não sabem absolutamente nada, é como se fossem uma tábua rasa! E por um lado, estamos a ofendê-los, porque

eles sabem alguma coisa. É que a sociedade angolana foi educada que os San e outros as menores etnias tinham de ser subjugados, mesmo durante a questão do conflito armado eles não foram tido nem achados, tanto ao MPLA e a UNITA, então é aqui onde encontramos que esta é uma questão histórica, e olhando para esta situação é que desde 1977 quando faz-se o Primeiro Sistema de Ensino em Angola estes não foram tidos nem achados, agora com a reforma educativa que começa da década de 2000 para cá é que está se a tentar integrá-los ou o termo seria reintegrá-los, mas reintegrá-los nós perguntamos quando é que foram integrados? Nunca foram integrados. É aqui onde vemos que eles encontram alguma resistência, é normal porque em conversa com alguns Mais-velhos da comunidade San, dizem que os filhos que iam sempre para a escola eram sempre marginalizados, mesmo eles também foram marginalizados, então eles não veem com bons olhos a questão da Educação.

E: Como é que a cultura da escola integra a diversidade étnica existente no espaço escolar?

P2: é um grande desafio! A maior parte dos professores é..., somos um número de 20 ou 22 professores e..., na sua maioria somos do Lubango e muitos de nós, sobre tudo os mais novos lá não conseguimos quase que lidar e foi um dos grandes desafios que tivemos com eles, porque na sua maioria foram quase que reprovando porque nós aplicávamos a mesma situação com os outros!, não é que eles precisem de maior atenção não, é que nós os professores é que precisávamos de atenção para com eles, porque nesta questão de não se integrarem foram se acanhando, então, era necessário que criássemos condições para poder falar com eles, nós procuramos criar uma convivência com eles, então esta foi uma dos nossos grandes desafios, mais diálogo com eles, com os encarregados de educação, procurar onde vivem, como é que vivem para podermos integrá-los. Mas, sublinhe-se que as nossas escolas não estão preparadas para poder acolhê-los, nós não temos políticas de integração, aliás, o professor é que tem de cria-las na Sala de aulas, porque senão nós não temos condições nenhumas para poder atendê-los.

E: Como e que os pais e a comunidade educativa têm reagido à presença dos alunos da tribo San?

P2: apesar destes povoarem a Zona do Hoque a mais tempo que os Bantu ainda existe *Bullying,* ainda há confusão, há preconceito muito alto, que se não forem revistos, estes elementos vão ainda perigar para que muitos não venham à escola! Este estudo é tão importante em que espero que haja mais estudos sobre isto.

Nota-se que em nenhuma política de convivência os San aparecem! E se aparecem é só nas questões eleitoras! Se aparecem é quando precisamos de massificação! Fora não incluímos as comunidades San, são minorias que precisam de políticas de inclusão escolar, não é que precisam de atenção porque são mais fracos que o resto! Não, eles até

são fortes nós é que os tornamos fracos, nós tiramo-los até o pouco que tinham, então é necessário potenciá-los.

E: Que atividades a escola promove para consciencializar os pais e restante comunidade educativa da necessidade de incluir estes alunos?

P2: têm sido esporádicas!, a nossa Escola por exemplo vê-se obrigada a fazê-lo, porque a maior parte dos professores o fazem, somos uma média de 20 ou 22, e temos professores de História e das atividades extraescolares que vão propondo que se fale com os pais, porque fomos vendo que muitos deles são inteligentes, mas por causa dos contextos e dos *bullying* vão se acanhando, então, é..., saímos e criamos aí um gabinete de apoio em que podemos acompanha-los para poder ver se entra isso em consonância com as Autoridades Tradicionais que têm estado também a impulsionar que isto aconteça, com ajuda de alguns professores mais antigos temos aprendido que é necessário conversar com os pais, passar a eles que a questão da Educação é muito importante para os filhos deles e para eles. Mas, sublinhe-se que isto é a menos de dois anos que estamos a fazer isto e não tem sido constante. Mas, naquilo que tenho visto tirando a minha Escola que teve essa inciativa, a par disto não encontramos iniciativas idênticas.

E: Como é, que no seu caso, promove um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

P2: eu não vou dizer que eu seja um exemplo ou um elemento que faz, eu tenho várias dificuldades também nisto, é..., eu antes não conseguia trabalhar com eles, confesso que só consegui trabalhar com eles a três anos para cá, é que consegui entende-los, porque havia um Soba da comunidade San de feliz memoria, que exigia que os professores fossem fazer isto, e persuadiu a Direção da nossa Escola é fomos fazendo, só hoje é que nós encontramos este elemento de integração, diálogo com estes, é..., mostra-los realmente que têm de ler, têm de aprender para poderem trazer outros.

E: O que considera que a escola deve fazer neste domínio?

P2: a...., muito! Nós estamos a dar, quer dizer a comunidade San em si, ela está à 300º, vou explicar como: é que ela vem e se manifesta que precisa de educação, e nós os professores nunca se manifestamos que precisamos educa-los, o principal problema nosso é esse, é que nós não temos políticas para integra-los. Eu acho o que a escola deve fazer é que houvesse maior políticas de inclusão, é..., tal como se faz com o Ensino Especial que se fizesse também com esta comunidade San, visto que o próprio ensino diz que todos os cidadãos são iguais é..., então que se fizesse sentir para que houvesse maior atração em questão do ensino, o que é que há? O que há é que, muitos destes têm dificuldades em ler, em escrever porque não têm material escolar, as escolas não têm material escolar, e também muitos deles estão habituados à sua língua materna e querem

sentir o ensino na sua língua materna, e muitos de nós não dominamos! aqui vem o grande problema! E o que é que acontece? Nós vamos valia-los de acordo com a própria língua portuguesa que nós sabemos já de forma deficiente e eles pior ainda, e nós não vamos entende-los, então seria bom que houvesse um casamento, que os professores fossem potenciados, tal como são potenciados em Hyaneka, Umbundu e Nganguela, que também fossem nas línguas San para podermos inclui-los de forma cabal.
B.2. Até que ponto se sente capacitado no exercício da sua profissão para trabalhar com a diversidade étnica existente na escola?

P2: eu olho para..., para..., para esta situação problemática para o Homem do Século XXI e sobretudo para o futuro, por quê? Porque a questão etnolinguística para mim é fundamental para poder entender o Homem, é..., e nós hoje estamos a perder isto, nós hoje estamos num debate das línguas Nacionais em que estamos preocupados com a língua mais falada, e não estamos a entender a questão das particularidades. É que nós nas aulas práticas nas nossas Universidades, nas Escolas Secundárias, nos Magistério Primário em que se formam professores não há grande interação sobre tudo nas aulas práticas para podermos entender esta situação, são poucos os professores que saem das suas salas, das suas escolas para poderem ir ao encontro destas comunidades, e seria bom que se fizesse isto para podermos entende-los, e aí talvez que haveria um casamento para se poder melhorar o seu nível de inclusão e escolaridade, porque? Porque hoje muitos destes veem que a questão da educação é a questão inimiga.

A maior parte da capacitação foi no terreno, é..., foram particulares, por causa da experiência do dia-a-dia e de ver que os objetivos preconizados não eram atingidos e de tanto conviver com eles, é que a pessoa foi aprendendo, porque caso contrário era vem leciona o que você sabe, deu a sua aula e vai embora, não quero saber das particularidades. Eles são muito inteligentes é necessário só entendê-los.

E: Que formação teve no âmbito da educação intercultural?

P2: eu praticamente não tive uma formação intercultural como tal, tive sim alguma coisa, mas não tive no ISCED-Huíla, quer dizer no ISCED-Huíla tive alguma coisa, mas o que mais me sublinha é na questão da Pedagogia no Seminário Maior do Cristo Rei, em que tínhamos aulas práticas e sobretudo na questão da Pastoral, tínhamos de conviver com estes na Zona do Kuando-Kubango onde fiz algum estágio, é..., é onde aprendi a lidar com esta sociedade. E prontos quando foi para a Zona do Hoque para ser sincero, nos meus 6 anos de trabalho, já que estou lá a dez, só agora é que aprendi a conviver com eles, uns três ou quatro anos...!

E: Como é que os professores desta escola, no geral, respondem a necessidade de inclusão escolar das crianças San?

P2: dizer que no seio deste grupo há crianças muito atenciosas, muito inteligentes, mas o facto de não terem um acompanhamento, mesmo de nós os Professores, porque muitas das vezes não sabemos como lidar com eles já que as nossas Salas enchem demais, e o nosso maior problema é com a própria contextualização em que não conseguimos acompanhar cada estudante por causa das suas especificidades, e por causa das enchentes nas nossas Salas de aulas, então, vemos aí algum impasse. E muitas das vezes é falta de preparação de nós os professores, primeiro temos de dar também mão a palmatoria à isto, mas é..., nisso gostaríamos também que houvesse mais condições, mais meios para podermos é..., acompanhar os mesmos. Existem os Gabinetes Psicopedagógicos para poderem acompanhar as principais dificuldades que os professores encontram, mas encontramos também dificuldades nisto, porque nem todas as escolas têm estes gabinetes, e se existem estes Gabinetes também são pessoas improvisadas, não são os que fizeram Psicologia as vezes! Então encontramos estes constrangimentos

E: Como os professores desenvolvem competências para trabalhar na perspectiva da educação intercultural?

P2: procuramos encontrar meios possíveis...

E: O que acha que poderia ser feito para melhorar as competências dos professores neste domínio?

P2: capacitá-los, a questão da educação é muito fundamental é necessário capacitar os professores para poderem saber que a cultura deles não é a melhor, só as culturas é são diferentes somos todos iguais, é este o preconceito que tem de se começar a banir, nós temos de nos despir de todo egoísmo, e muitas das vezes nós os professores nas escolas é que provamos o *bullying* entre o Bantu e os San, por quê? Porque maior parte dos professores são Bantu! e não puxam pelos San, se puxam, puxam pouco! então é isto que tem de se fazer.

Por outra, à exemplo da Namíbia e da África do Sul que houvesse realmente esforços de potenciar professores para poderem trabalhar com este, não são os alunos que devem ser potencializados para trabalhar com os professores, deve ser o contrário, para poderemos entender estes indivíduos é necessário sabermos um pouquinho dos seus modos de viver e de fazer, o que fazem, como vivem e onde vivem, muitas das vezes nós os professores achamos que temos um licenciatura, um Mestrado, outros têm até doutoramento, entendemos tudo!, enquanto que o mundo deles nós não entendemos e achamos que eles

devem é..., é..., fazer esforço de conhecer-nos como professores e nós não como alunos a eles, então é esse é uma das minhas maior dificuldades, porque naquilo que andamos com a OCADEC, com outras organizações e os estudos feitos verifica-se que eles são muito prejudicados neste âmbito e..., prontos gostaríamos que ainda aumentasse o nível da escolaridade desta franja da sociedade através de boas estratégias de inclusão.

E: Como é que contempla, na planificação das suas aulas, tendo em conta a especificidade dos alunos da tribo San?

P2: pela pouca experiência que tenho de aulas, eu acho que estes precisam de maior acompanhamento e é a estes que dedico maior tempo das minhas aulas, por quê? Porque eu falo com estes, com os pais e o resto, mas maior parte do meu material didático eu dedico a eles, visto que eles quase que não têm material, ou seja, eu dedico maior parte da minha planificação a estes alunos, porque eu acho que são os que mais precisam e têm maior atenção.

E: Como planifica as aulas tendo em conta as experiências etno-linguística dos alunos fora do contexto escolar?

P2: meu irmão esta parte é mesmo difícil! é a mais difícil por quê? Por que, vez há em que eles tentam comunicar-se na sua língua e eu não percebo!, tento fazer esforço de perceber o que é eles querem, o que é que vai acontecer, um ou outro as vezes arisca um pouquinho Hyaneca por causa da zona, e outro pouquinho Umbundu por causa da zona, então vamos dano exemplos, e vezes em que temos de ir para a mimica, temos de ira à mimica!, parecendo que não temos de ir à mimica, então é aqui onde entre aspas perdemos mais tempo, porque? Porque, muitos destes, e eu ganhei esta experiência, foram reprovando de forma injusta! Como havia muitos a reprovarem pesou-me na consciência! Só são estes que reprovam por quê? Porque, ele não estava a perceber-me. Então, seria bom que se criasse políticas para podermos percebe-los, que a par do Kimbundu, Umbundu e Nganguela, que se implementasse o Kung, os que entende sobretudo esta língua, que capacitassem os professores, que houvesse políticas de se poder estudar estas línguas.

E: No seu entender, como pode ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

P2: Ilda Taba dizia que é preciso contextualizar os currículos, a questão da contextualização é na questão da particularidade, nós temos os programas à nível macro, à novem meso e à nível micro, então, eu gostaria de sublinhar estes ultimo que é á nível micro sobre tudo a zona do Hoque por causa da sua particularidade, para que estes não se sentissem à margem, então o que é que se podia fazer? Que se traçassem políticas para poder inclui-los com programas específicos, aliás, as zonas são poucas!, temos o Hoque,

Quipungu, Cacula e Chibia, então são estas zonas que precisam de serem postas nos currículos, e, é um currículo regional uma coisa assim, que merecêssemos exemplos, material Didático especifico para esta gente, porque nós não podemos a mesma gente San do Município do Lubango ou do Kuando-Kubango com os Bantu, então é necessário contextualizarmos e traçarmos políticas especificas para podermos integrar esta gente, porque senão caso contrário não estamos a cumprir com aquilo que a Constituição diz a questão da igualdade.

Nós não vemos a questão do currículo especializado, nós fazemos um currículo abrangente, nós não estudamos a questão das hipóteses, quer dizer o nosso currículo em si é flexível, mas a sua flexibilidade não se faz sentir. Então se existe a questão da flexibilidade do currículo, então que se fizesse valer.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (P3)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 39 Gênero: M Regime Laboral: Efetivo Tempo de serviço: 10 anos

E: A partir da sua experiência, o que pode nos dizer sobre o ambiente relacional entre as crianças da tribo Bantu e San na comunidade e nos espaços escolares?

P3: começando na escola ou poderia começar na comunidade, é..., na comunidade não estou lá sim bem chegado, mas o que eu vejo relacionamento aqui na escola é que dantes era mesmo difícil, era mesmo difícil até que eles é..., eles é..., tinham uma única escola bem dizer, uma única escola, e..., nesta Escola eles estavam mesmo misto, a intenção era

mesmo da inclusão, mas, assim que os Bantu vissem os San eles se isolavam, yá os Bantu a parte e os San a parte , então, que os San levassem um lanchezito uma fruta qualquer ,seja silvestre os Bantu sacavam, sabotavam e eles ficam sempre assim oprimidos, então surgiu a necessidade de separá-los, por um tempinho, um tempinho para ver se que eles é..., se costumam né? Ganhar sim..., se aculturam..., aculturar eles para o ensino, então, ainda vão separá-los para ver se agente da assim algumas luzes, algumas luzes de ensino, então, mais tarde começaram-se é..., aculturar os tais Pais, então trabalhamos com o Pais, é..., para que os Pais passam esta informação os filhos , então aqueles também não é nada não menos, é só a cor que nos difere, mas senão somos todos nós, yá somos todos nós, e dali começaram vir assim aos poucos, aquelas famílias que mais compreendem, épa, exigem mesmo só o filho para ir para a Escola.

E: Porque é que não se trabalhou no sentido de manter as crianças San na Escola anterior, e desenvolver um ambiente de respeito as diferenças e de convivência intercultural?

P3: é que esta comunidade se instalou aqui, tirando eles daqui ou os Pais mandar os filhos para lá eles não vão... porque eles alegam distância, interesse bem dizer, o interesse e a distância, porque lá é distante, então foi assim que essa ONG preferiu meter aqui algumas tendas dentro da comunidade ou do bairro onde eles estão instalados, então vamos meter já algumas salas, então saio de lá já um professor e mais um facilitador veem para aqui ao encontro mesmo deles.

Depois vimos também que só eles também não há assim um bom rendimento, então essas crianças Bantu que estão aqui ao arredor das mesmas Salas, então já não vão também para lá ficam, já que eles ali não vão vocês aqui vão. Mas, a convivência foi difícil, exemplo quando eles vissem que os Bantu estão na sala eles assim se retiram! Então, quer dizer a sala não é nossa! é dos Bantu! É tal igual que fugimos lá eles estão sempre a nos seguir! Em algumas crianças a convivência com entre eles é possível! Mas, só que este convivência não é por muito tempo!, não é por muito tempo, só que aqui, ali a maioria que está ali é mesmo só San, se tivesse alguns Bantu já poderia ver, esse tempo todo que estais aqui, poderia já aprontar algo, é..., eles poderia já se dividir um grupinho ai, um grupinho ali, um grupinho aqui!. O relacionamento é mais quando eles estão na sala, fora da sala é mau, ou seja, nas comunidades é pior.

E: Quais considera ser os principais desafios que enfrenta ao trabalhar no processo de inclusão escolar das crianças San?

P3: o desafio é mesmo na comunicação, na comunicação por exemplo só quando..., por exemplo um professor que não percebe o mínimo a língua Hyaneca fica muito difícil transmitir a estas crianças.

Porque de vez enquanto você fala para ele, ou fala português para ele, por exemplo você vai dizer levanta, ele pode ficar a te olhar! mas quando você passar na língua local *Katuca,*!, ele é rápido! ele levanta-se, épa a gente..., é mesmo trabalhoso a questão da língua, questão de comunicação.

E: Mas eles falam o Kung? Ou Hyaneca?

P3: falam Hyaneca fluentemente, eles já não falam muito o Kung, eles até usam mais para comunicação por exemplo assim com um bantu é mais a língua Hyaneka, e lhes é mais fácil aprender, tanta faz o Umbundu como Hyaneka, eles falam muito bem.

E: Mas, têm articulados as duas línguas? O português e o Hyaneca?

P3: sim, temos articulado o português e o Hyaneca, só assim que a gente está a ver sucesso, yá o sucesso está mesmo na língua Hyaneca, você fala em português depois fala em Hyaneca, por exemplo isto é uma folha, yá...!, traduzindo assim relativamente.

E: Como professor, o que tem a dizer sobre fatores de natureza sociocultural dos San no processo de inclusão escolar?

P3: digo eu, é muito bom aculturá-los com grande êxito mesmo, com grande esforço. Por mim que está mesmo em causa é a comunicação...

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças pertencentes a sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação de que são vítimas nos espaços escolares. O que tem a dizer quanto a esta informação?

P3: isto acontece, talvez por mim é o facto de eles serem poucos, e os Bantu quando olham para eles é como se fosse novidade! uma coisa! como é que estes são? Aquele olhar assim distanciado yá, mas eles ainda são mesmo discriminados, isto vê-se, nota-se mesmo ainda, existe essa humilhação.

E: Como é que a cultura da escola integra a diversidade étnica existente no espaço escolar?

P3: penso eu que a escola em sim, deve criar mesmo métodos de inclui-los, criar métodos de como trabalhar com os Bantu, e..., trabalhar também muito com os Bantu, para quando ver essa, essa, essa... geração que não se ache como bicho de sete cabeças! yá... nós aqui não temos metodologias próprias, mas remediando! épa remediando! mas metodologias próprias mesmo ou as mais eficazes não existem.

E: Como e que os pais e a comunidade educativa têm reagido à presença dos alunos da tribo San?

P3: reagem bem, eles reagem bem...

E: Os Pais Bantu e San aceitam que os filhos estudem na mesma escola?

P3: os Pais Bantu aceitam... e pelo contrário as vezes os Pais San é que não aceitam que os filhos estudem com os Bantu.

E: Por que é que isto acontece?

P3: pode ser dar o caso que é devido a humilhação e discriminação que têm sofrido na comunidade e na escola.
E: Que atividades a escola promove para consciencializar os pais e restante comunidade educativa da necessidade de incluir estes alunos?
P3: sim, assim palestras é..., atividades, questão assim de jogos, é..., uma partida, então é convocar estes encarregados, chamá-los épa temos assim um desafio então vêm participar. Então, daquele desafio por exemplo uma partida de futebol, temos um Campo Zito ali em cima, uma tardinha eles todos ali e o ambiente é mesmo aquele.
E: Como é, que no seu caso, promove um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?
P3: em base de conversa mesmo..., é só conversa mesmo.
E: O que considera que a escola deve fazer neste domínio?
P3: que houvesse mais atividades, preparar os professores, porque os que trabalham aqui são facilitadores, não têm curso de formação de professores!
E: Até que ponto se sente capacitado no exercício da sua profissão para trabalhar com a diversidade étnica existente na escola?

P3: yá..., se tivesse um apoio eficaz para trabalhar com os mesmos

E: Que formação teve no âmbito da educação intercultural?

P3: nunca tive nenhuma formação neste âmbito.
E: Como é que os professores desta escola, no geral, respondem a necessidade de inclusão escolar das crianças San?
P3: difícil...! é o que eu já disse daqui a pouco, é segundo mesmo com base a língua Hhaneca, se apegando ali, é..., na língua Hhaneca por exemplo para poder comunicar só! só ainda para comunicação só.
E: Como os professores desenvolvem competências para trabalhar na perspectiva da educação intercultural?

P3: naqueles Centro Pedagógicos, é..., nos alguns Centros Pedagógicos naquela troca de ideias e de experiências, ali vamos ganhando algumas experiências para podermos trabalhar com os mesmos. Mas, se houvesse mesmo métodos eficazes seria bem-vindo.

E: O que acha que poderia ser feito para melhorar as competências dos professores neste domínio?

P3: é com base mesmo numa formação específica..., melhor interação entre o Bantu e o San.

E: Como é que contempla, na planificação das suas aulas, a especificidade dos alunos da tribo San?

P3: é..., o empenho!

E: Como é que se empenha?

P3: é..., métodos mesmos! métodos para éter saída...

E: Como planifica as aulas tendo em conta as experiências etno-linguística dos alunos fora do contexto escolar?
P3: planificamos mesmo normalmente
E: No seu entender, como pode ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?
P3: para lidar com esta situação o que é que se faz..., para este lado é mesmo empenho! temos de arranjar forma, alguns métodos para não excluírem estes! para não excluir esta raça... ou..., esta raça, então, a gente tem de intercalar, por exemplo se é..., temos de arranjar se calhar é..., um tema que vai de encontro a realidade deles, yá e ali trabalhar no sentido e a coisa vai indo.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (P4)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 23 Gênero: F Regime Laboral: contratado Tempo de serviço: 3 anos

E: A partir da sua experiência, o que pode nos dizer sobre o ambiente relacional entre as crianças da tribo Bantu e San na comunidade e nos espaços escolares?
P4: eu sou professora diga a 6 anos, comecei trabalhando com os San, primeiramente aqui com as crianças San, o ano passado é que começamos com os Bantu também. Nos princípios era um pouco complicado! onde sentava uma criança San um Bantu não aceitava mais sentar naquela carteira, mas, agora não existem muito, brincam juntos, partilha lanche junto, agora não há aquela grande discriminação. O importante é nós os professores conhecermos hábitos e costumes dos alunos, eu procuro conversar com as famílias que vivem aqui ao lado, para entender os problemas deles.
E: Quais considera ser os principais desafios que enfrenta ao trabalhar no processo de inclusão escolar das crianças San?
P4: o desafios é que eles..., as crianças dentro da sala aprendem com facilidade, não só os Bantu também os San, dantes não falavam português agora também já estão a falar português, este é o melhor desafios que eu digo mesmo!, já estão a afalar português, na sala entre um adulto chegando um adulto já ficam de pé, já sabem que quando entra um adulto na sala tem de se ficar de pé!, levantar e ir ao quadro já consegue escrever o A!, o É está aonde? As vogais já sabem, alguns já sabem copiar! minimamente isto.
E: Como professor, o que tem a dizer sobre fatores de natureza sociocultural dos San no processo de inclusão escolar?
P4: a cultura mesmo...! talvez temos que lutar mesmo nesta cultura, tem-se mesmo que se lutar nesta cultura, porque eu tenho visto mesmo que aqui tem-se trazido roupa para eles, para se vestir bem, mas não vêm!, vêm sempre sujos!, eu acho que falta mesmo da cultura ou falta de algo! Eu acho que é a cultura mesmo, porque os Bantu sempre vêm preparados, e não só há momentos que, há dias que eles não aparecem, e você vê mesmo que estão a ir caçar! você pergunta à eles é como? Não vieram à escola? Professora não tem conduto em casa tenho de ir caçar um bocado! Há momentos no tempo de intervalo eles vão nos Maboque!, você vê a trepar mesmo lá em cima! ficam mesmo assim..! não... não! A cultura mesmo deles! Tem dificultado mesmo um pouco, parte da higiene sim.
E: E como é que a professora tem trabalhado para tentar mudar isto?
P4: convocando os pais, convocando os pais, mas, segundo os pais dizem que preparam roupa para eles, mas quando veem que já está tarde saem a correr das casas, vivem mesmo ai próximo! só saem a correr em casa vêm na escola.
E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças pertencentes a sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação de que são vítimas nos espaços escolares. O que tem a dizer quanto a esta informação?
P4: sim, si, era mesmo, porque na altura a escola era mesmo lá (cidade), é por isto que se fundou alguém para trabalhar com as crianças San que sou eu, por causa mesmo desta

discriminação, assim que eles iam para escola, tinham sempre medo! não ficavam assim a vontade em ficar ao lado dos outros. Para além de serem discriminados eles tinham medo de ficar no meio dos Bantu! tinham medo..., só que os San também se inferiorizam muito! eles se inferiorizam muito, eu até tenho lhe dado conselho que é assim, nem todo o Bantu que vocês veem tem tudo, um Bantu também está assim como vocês San! Talvez é só a cor, eles se inferiorizam muito, se inferiorizam mesmo.

E: Como é que a cultura da escola integra a diversidade étnica existente no espaço escolar?

P4: palestra com os pais e eles mesmo, dizer que estudar é assim, serve para assim, para que serve o estudo.

E: Como e que os pais e a comunidade educativa têm reagido à presença dos alunos da tribo San?

P4: geralmente eles dizem que esta escola é nossa, eles falam é nossa...

E: Que atividades a escola promove para consciencializar os pais e restante comunidade educativa da necessidade de incluir estes alunos?

P4: tipo nas quartas-feiras aqui tem tido reuniões com os encarregados de educação, com o Vice administrador Comunal, sempre nas quarta-feira ele tem vindo aqui convocando reuniões com o Diretor para falar mesmo sobre..., sobre as crianças dentro da escola. A reunião tem sido com os pais dos San e Bantu.

E: Como é, que no seu caso, promove um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

P4: dou-lhes exemplos no intervalo, brinco com os San, não faço aquela discriminação que só brinco com os Bantu, lhe abraço brinco com eles, até eles quando chegam na sala, você vê mesmos um fica de pé e vem mesmo e diz: professora senti saudades de ti! não só Bantu que falam isto também os San, assim quando me veem todos vêm e me abraçam. Faço amizade com todos, eu sou uma pessoa que gosto de brincar com as crianças, levo bola, jogo com eles garrafinha, pego corda, não faço tipo, não brinco só com os San mesmos com os Bantu brinco. Eu lhes dou conselhos é assim, vocês todos são pessoas, eu também sou pessoa, estão a me ver! eu, têm me confundido! Há Doutores que vêm aqui e pergunta, desculpa professora também é San? (Risos), eu brinco com todos.

E: O que considera que a escola deve fazer neste domínio?

P4: eu acho que têm que lutar muito, lutar muito no quê? Deve preparar palestras, falar muito comas famílias.

E: Até que ponto se sente capacitado no exercício da sua profissão para trabalhar com a diversidade étnica existente na escola?

P4: não tenho capacidade suficiente para trabalhar com a diversidade...! não tenho..., e o meu sonho era mesmo disto, formar-se, porque se eu não tivesse este sonho eu ia desistir, já ia desistir.

E: Qual é o seu Sonho?

P4: o meu sonho é de ser professora e trabalhar com crianças...

E: Tem o curso de formação de professor?

P4: não tenho...! tenho o II º Ciclo, sou formado em Físicas e Biológicas.

E: Que formação teve no âmbito da educação intercultural?

P4: não tenho nenhuma formação pedagógica...
E: Como é que os professores desta escola, no geral, respondem a necessidade de inclusão escolar das crianças San?
P4: nos planos de aulas! o Director tem paciência de vir a minha buscar e trabalhar com os outros para saber como é que se faz o Plano de Aulas. Faço mesmo esforço pego livros leio, com ajuda, conselhos, e em casa também como o Papa também é professor diz que é assim, faz-se assim, com ajuda dele consigo fazer qualquer coisa.
E: Como os professores desenvolvem competências para trabalhar na perspectiva da educação intercultural?

P4: como eu já disse é mesmo através das planificações e com a ajuda do diretor e do Papá, só mesmo isso.

E: O que acha que poderia ser feito para melhorar as competências dos professores neste domínio?

P4: eu acho que gostaria só que próximo ano abrisse só uma escola de Magistério Primário na Cacula, pelo menos que eu siga só formação Pedagógica.

E: O Município da Cacula tem uma Escola de Formação de Professores?

P4: não tem nenhuma Escola de Formação de professores ou Magistério Primário

E: Como é que contempla, na planificação das suas aulas, a especificidade dos alunos da tribo San?

P4: através das planificações (Risos) ..., que eu tenho feito aí com os colegas, pego naquilo, pego o livro e faço as minhas planificações...

E: Mas as realidades são diferentes? A professora trabalha com uma minoria discriminadas e os outros professores não? Então, como trabalha nisto?

P4: mas, tem uma escola ali, eu acho que essa escola também está a ser abrangida coma UNICEF e fizemos planificação naquela escola, também é uma comunidade assim, não tem San, mas é uma comunidade de camada um pouco baixa, fizemos lá as planificações.

E: Como planifica as aulas tendo em conta as experiências etno-linguística dos alunos fora do contexto escolar?

P4: sim, temos articulado o português e o Hhaneca, só assim que a gente está a ver sucesso, yá o sucesso está mesmo na língua Hhaneca, você fala em português depois fala em Hhaneca, por exemplo isto é uma folha, yá...!, traduzindo assim relativamente

E: No seu entender, como pode ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

P4: Acho que preciso criar condições para a flexibilização do currículo. O problema é que nós temos as planificações e temos de dar tudo que é planificado, senão quando chegar a época dos exames somos condenados se a matéria não corresponder com a prova, ou seja, se o que sair na prova não lecionamos, o nome do professor fica em causa. Então, nestas condições fica difícil fazer uma gestão multicultural do currículo.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (P5)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 33 Gênero: F Regime Laboral: contratado Tempo de serviço: 3 anos

E: A partir da sua experiência, o que pode nos dizer sobre o ambiente relacional entre as crianças da tribo Bantu e San na comunidade e nos espaços escolares?
P5: eles não têm uma boa relação. Os San são quase sempre discriminados pelos Bantu, e isto não é de hoje, quase sempre foi assim.
E: Quais considera ser os principais desafios que enfrenta ao trabalhar no processo de inclusão escolar das crianças San?
P5: o desafio é mesmo na comunicação, fica muito difícil transmitir a estas crianças. Porque de vez enquanto você fala para ele, ou fala português para ele, por exemplo você vai dizer se levanta..., ele pode ficar a te olhar! ... é mesmo trabalhoso a questão da língua, questão de comunicação.
E: Como professor, o que tem a dizer sobre fatores de natureza sociocultural dos San no processo de inclusão escolar?
P5: Para esta situação problemática são poucos os professores que saem das suas salas, das suas escolas para poderem ir ao encontro destas comunidades, e seria bom que se fizessem isto, para podermos entendê-los, e aí talvez que haveria um casamento para se poder melhorar o seu nível de inclusão e escolaridade.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças pertencentes a sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação de que são vítimas nos espaços escolares. O que tem a dizer quanto a esta informação?
P5: É verdade, eles são mesmo discriminados tantos nos bairros como na escola. Tem sempre aquela discriminação que faz com eles não frequentem muito a escola.
E: Como é que a cultura da escola integra a diversidade étnica existente no espaço escolar?
P5: Nós cá na escola tentamos nos ajeitar com os meios que temos. Organizamos algumas atividades nos dos da criança, dia de África para tentar conviver com os alunos... é... é mesmo assim que tentamos movimentar a escola.
E: Como e que os pais e a comunidade educativa têm reagido à presença dos alunos da tribo San?
P5: tem sempre aquele olhar assim meio estranha para com os San. Mas, aos poucos vão se relacionando, mas só mesmo com incentivos de alguns professores.
E: Que atividades a escola promove para consciencializar os pais e restante comunidade educativa da necessidade de incluir estes alunos?
P5: Na verdade não temos realizado atividades como tais. Os encontros têm sido mesmo aquelas que organizamos no princípio do ano lectivo, no final de cada trimestre e no final de ano com todos os encarregados de educação, para informarmos o regulamento da

escola e para fornecermos a notas no final de cada semestre e informar o comportamento dos alunos

E: Como é, que no seu caso, promove um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

P5: Nós sabemos que é difícil fazer com que os Bantu olhem para os San de forma normal, porque eles acham-se superiores em relação aos San. Então, o que tentamos fazer é passar a informação de que não existente superioridade entre ambos os grupos, todos nós somos humanos e acima de todos angolanos, ou seja, procuramos por meio da conversar demonstrar que não pode haver discriminação dos Bantu para com os San, é mais ou menos assim, que tento contribuir

E: O que considera que a escola deve fazer neste domínio?

P5: Acho que a escola deve criar estratégias pedagógicas para responder este problema de discriminação

E: Até que ponto se sente capacitado no exercício da sua profissão para trabalhar com a diversidade étnica existente na escola?

P5: É assim, nós tentamos fazer o que está ao nosso alcance para poder trabalhar com todos eles. Trabalhamos com os meios que temos...!!!!

E: Que formação teve no âmbito da educação intercultural?

P5: Neste âmbito nunca tive mesmo nenhuma formação. Também não domino bem o que é que esta ciência estuda.

E: Como é que os professores desta escola, no geral, respondem a necessidade de inclusão escolar das crianças San?

P5: procuramos por meios dos métodos e estratégias educativas gerais e as poucas noções que temos sobre a inclusão procuramos responder estas necessidades

E: Como os professores desenvolvem competências para trabalhar na perspectiva da educação intercultural?

P5: Em cada princípio de ano lectivo temos tido seminários para falar de alguns assuntos, mas, na verdade não temos tido algo relacionados com a educação intercultural como tal, falamos um pouco dos problemas que existem na escola com os San, e tentamos ver como resolver.

E: O que acha que poderia ser feito para melhorar as competências dos professores neste domínio?

P5: Que houvesse mais atividades, preparar os professores, porque os que trabalham

aqui são facilitadores, é não têm curso de formação de professores! Dependemos (...), naquela troca de ideias e de experiências, ali vamos ganhando algumas experiências para podermos trabalhar com os mesmos. Mas, se houvesse mesmo métodos eficazes seria bem-vindo.

E: Como é que contempla, na planificação das suas aulas, a especificidade dos alunos da tribo San?

P5: Planifico as minhas aulas de forma geral mesmo, não faça nenhuma diferenciação.

E: Mais não considera importante ter em conta a diversidade de alunos, quando planifica?
P5: Considero a gestão multicultural do currículo, mas atendendo os meios e as condições que temos, como; o tempo a falta de alguns conhecimentos e as condições da escola, fica um pouco difícil cumprir com estes detalhes.
E: Como planifica as aulas tendo em conta as experiências etno-linguística dos alunos fora do contexto escolar?
P5: como já falei antes, o problema está mesmo língua, porque quando você fala com ele o português, ele ficar sem entender nada as vezes, a questão da língua é complicada.
E: No seu entender, como pode ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?
P5: Planificamos mesmo normalmente (...), é mesmo empenho! Temos de arranjar forma, alguns métodos para não excluírem estes! Para não excluir esta raça (...), então a gente tem de intercalar, por exemplo se é...., temos de arranjar, se calhar é...., um tema que vai de encontro a realidade deles, yá e ali trabalhar no sentido e a coisa vai indo. Mas, acho que a direção municipal da educação e a direção da escola devem criar mecanismo para criar um currículo, ou seja, flexibilizar o currículo para ir de encontro às necessidades educativas destas crianças.

Transcrição da entrevista dirigida aos membros da comunidade San (PMC)

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC1)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 51 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Pastor Evangélico

Entrevistador (E). E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

Participante Membro da Comunidade (PMC). PMC1: Oh bom, relação mais básica está na questão do relacionamento humano, é... o relacionamento humano entre os Bantu e os San é que há mais extroversão para o lado Bantu e menos extroversão para o lado San. Os San limitam-se muito a obedecer e, nas algumas muitas vezes a limitarem-se a fugir a retirada duque envolverem-se em relações mais íntimas com outras comunidades.

E: Por que é que isto acontece?

PMC1: Bom, isto tem a ver com as vezes com o modo de viver, eles vivem assim em meios mais restritos, enquanto a vida os obrigar a estender a mão a um ambiente que não é favorável a eles, então eles têm tendências de se retirar e esconderem-se. Conflitos no verdadeiro sentido não há, são questões que eu tenho chamado de temperamentos, os bantu têm mais extroversão, são mais ativos em reações, quer dizer reagem mais, mas

os San não, são aqueles que fazem, mas não reagem tanto, por esta é a diferença que faz com que a relação não seja muito aberta.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC1: Tem vários, mas são dois principais, primeiro assunto é a questão de habitabilidade, as vezes habitam em lugares muito assim, não favoráveis ao Sistema de Ensino e é uma dificuldade grande, quanto a habitabilidade ali acrescenta-se a coisa da alimentação, as vezes vivem em meio que para encontrar alimentação têm de andar quilômetros e quilômetros, portanto é..., é..., uma dificuldade grande para eles. A segunda e grande preocupação é a questão de... esta coisa de ter trabalho efetivo para a partir daí ganhar sustentabilidade certa, eles não têm uma fonte certa como a agricultura, um emprego de primeira instancia e segunda instancia não tem este lado, as vezes eles têm esta tendência, mas quando pensam nestas condições e ondem habitam e que trabalho eles fazem que possa garantir esta sustentabilidade na família, essas duas coisas tornam-se um grande, uma grande empecilho para que haja esta abertura para o lado acadêmico.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC1: É ..., bom, eu por exemplo próprio também já passei por esta de discriminação, mas aquilo tem a ver já com a própria consciência de cada pessoa, principalmente aos San que vivem muito longe de outras sociedades, exemplo quando fores ao Kuando-Kubango tem uma sociedade que fica quase uns 100 km para ver uma outra pessoa como um Bantu tem de passar anos e anos, e quando fazer aquele cruzamento aquele suste é!!!! Olha o San, olha aquele, então esta discriminação, dificulta ele frequentar aquele ambiente, porque fica reduzido em animo. Mas, entretanto, isto tem a ver com a própria consciência de nós como angolanos, porque eu tenho relatos, eu sou tradutor da língua San, é..., para outras, outras línguas eu andei no Botsuana, foi para a África do Sul, e o relacionamento da comunidade San e outras comunidades é muito aberto, até há casamentos abertos, os San casam-se com outras tribos, outras coisas relacionam-se bem, sobretudo aqui em Angola é one tem esta grande discriminação dos Bantu perante os San em vários locais públicos e em algumas escola mesmo.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC1: É como disse, isto tem a ver com as dificuldades de várias ordens: a habitabilidade, alimentação, ou seja, próprias condições de vida e discriminação de várias ordens, dizem que cheira mal, que não é verdade, vestem-se mal e outras coisas mais, que as vezes a própria escola não consegue controlar, porque nem sempre os

professores estão atentos a estes detalhes. Olham sempre no sentido que este também já não vai longe, muitos e tantos passaram aqui e não conseguiram, por tanto tem sido um suicídio acadêmico e os San não passam daquilo.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC1: As principais dificuldades têm a ver mesmo com o modo como são tratadas tratas na escola, pelos colegas e pelos professores as vezes. Também tem de existir na escola elementos do grupo San, como professores e outros, porque nunca temos ainda alguém que os outros digam, este homem vem da comunidade San!!!! Para que outras comunidades vão dar conta ahahh...!!! Afinal esta comunidade se for bem seguida também aproveitamos dali alguma coisa, e dali só assim que vamos ter como agora relacioná-las com as outras.

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC1: as crianças vão para a escolas, as crianças Bantu ofendem e batem, depois eles não voltam mais.

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC1. Nenhuma ajuda mesmo, as crianças vão mesmo sim, com fome e sem caderno as vezes.

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC1. Não sei eles estão sempre a bater as crianças. O professor tem que falar com eles.

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC1: Meu caríssimo, é assim, vamos imaginar que numa escola, todos que lá lecionam são de uma comunidade por exemplo, a tendência é de olhar para a comunidade de onde eles são provenientes...!!!! Por exemplo se numa escola houvesse três professores que são da comunidade San e dez professores ou mais das outras comunidades, é claro que só assim haverá cooperação, só que todos são de um único lado...!!! Como é que fica? Eles podem fazer programas ali, mas não apontam para o outro lado (lado San), porque dali eles não têm nada.

Por exemplo, eu, eu hoje estou a trabalhando na vida integral com a igreja, mas foi, foi professor a anos para poder resgatar a minha comunidade San neste gênero, o que eu notava quando eu estudei, houve momentos que os alunos das outras comunidades são seguidos e bem, são aconselhados se ele está fraco em termos de matéria, de assimilação o professor ou o diretor convida uma equipa vão para lá, mas, na minha casa para você ver alguém venho para me despertar o ânimo, é é é... me ajudar, não! Mas eu tinha de me consciencializar que o meu objetivo não está em buscar isto aquilo aos outros, mas naquilo que eu tracei, então estas coisas que têm feito este conflito, então é possível que

haja estes programas, projetos em unir as duas partes, mas não haverá assim equilíbrio como tal porque o outro lado a corda sempre rebenta.

E: Acha que a existência de figuras pertencentes a tribo San com funções nos espaços escolares, pode ajudar a melhor o processo de inclusão escolar?

PMC1: Sim, porque o que os outros falam (risos) o que os outros falam a família depois coloca em realidade, portanto o que deve ser fazer é aquilo que eu disse criar condições para os San, condições de formação e depois estes serem aproveitados para servirem de modelos na escola e outros sectores como saúde. Então para que haja este equilíbrio temos de ter San formados em lugares específicos, depois de lá extraídos para serem inseridos na sociedade, só assim haverá este equilíbrio.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC1: A escola quase nada faz para procurar estimular a presença das crianças San no meio escolar.

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC1: Tudo começa na abertura da mente da pessoa é ali onde estamos a começar, como consciencializa-lá, tentar trabalhar nesta coisa de preconceitos. Nos agora estamos a começar um programa só de alfabetização, portanto para que seja incluída estas crianças primeiro têm de começar na alfabetização, depois dali levadas para a escola, por exemplo eu segui um grupo de ex-alunos no Cunene, pelo sacrifício dos pais hoje em dia já estão no Ensino Médio, mas para tal foi preciso alfabetizar e todos os dias leva-las à escola e acompanhar, vai lá ver o ambiente que eles enfrentam lá, então, fazer com que eles criam amizades aquela coisa mesmo de menosprezar o outro ou não, então hoje em dia aquelas crianças estão mais livres duque nunca, porque foram bem seguidas, isto é que necessário que se faça para aqueles que estão como intermediários. Então este é o projeto que estamos a fazer em algumas comunidades, alfabetizá-las nós próprios, porque outra pessoa pode começar isto e não vai terminar, então nós próprio alfabetizamos as crianças, levamos para a escola, consciencializamos os desafios que têm lá na escola só depois assim vão criar amizades com base na instrução dada e as coisas têm vindo a nos dar bem e graças a Deus já temos um número satisfatória das crianças San neste sentido.

E: Uso durante o seu discurso de forma enfatizada a expressão "nós próprios se outras pessoas podem começar e não vão terminar", isto quer dizer que o trabalho feito pelas organizações ou professores não tem sistematização?

PMC1: Tem sistematização, mas não um seguimento como tal, o problema é como se faz seguimento, porque a coisa as vezes falha em termos de seguimento, começa-se sim as

crianças vão aderir, mas não se vai longe, o problema está ali, mas quando haver pessoas mesmo da própria comunidade que estão preocupadas com o assunto, pode-se começar com o processo e fazer-se o seguimento dele até ao objetivo que se pretende.

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC1: Bom, isto começa sim da própria base da convivência social, começa, no, no, no..., onde que se habita, então os pais devem ser transmitidos esta consciência que quando você matricular estas crianças no Sistema de Ensino, precisa destas condições assim, assim, assim, então por exemplo estes casos têm de ser feito, mas há momentos que a própria comunidade San precisa de uma iniciativa. Eu segui um projeto aqui no Quipungu, hoje abriu-se uma escola no Kembate, hoje se for para lá, graças a Deus as crianças estão a estudar, por quê? Porque deu-se cooperativas, algumas cabeças de bois e charuas para que os pais destas crianças cultivassem, e a partir dali os pais vão ensinando, olha nós estamos trabalhando estas coisas para garantir a vossa segurança na retaguarda enquanto vão para a escola estamos a fazer este esforço, então são estes planos que se deve fazer para a consciencialização, antão os pais trabalham para que as crianças não faltam a escola por causa da alimentação e roupa e só assim vai-se longe.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC1: oh..., eu acho que isto compete mais ao Governo, por exemplo existe aquela coisa de hierarquia, Sobados, não sei que..., não sei que, lá nas comunidades, então as pessoas que estão dirigindo os bairros e as comunidades é que devem ser inculcadas este tipo de matérias, porque propormos aqui coisas específicas não vamos conseguir, mas, eu tenho vindo a trabalhar por exemplo com alguns Sobas, vou nos bairros onde tem comunidade San e soba por exemplo que controla aquela comunidade é da comunidade Bantu, então tenho de ir para lá e dizer para esta comunidade para as dificuldades Y e B, assim, assim, e como responsável do bairro e da comunidade, precisa andar assim, assim com eles para que se quebre estas dificuldades todas que tem havido.

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC1: (Risos), bom, eu acho que depende de Professor para Professor, porque há professores que são muito carinhosos com os alunos, todos os alunos e há professores que são aqueles que têm preferencias gosta mais este duque aquele, mas, o que se tem registado com maior frequência é por exemplo esta Escola que a pouco citei Pembate, há lá Professores se calhar não são efetivos, no fim de cada mês cada Pai da criança da X Kg de Milho ou outro mantimento, então, quando a criança parece na escola e não se fez acompanhar daquele produto, épa! Só com forme a criança e tratada pelo professor!

(Risos) pode ser que depois amanhã os pais dão aquele produto, mas criança não terá mais aquele animo de enfrentar o professor, por causa desta falta de sensibilidade, não sei se vamos chamar de desregrada ou falta de limites, então estas coisas têm a ver com a própria vocação do serviço, o professor está vocacionado para trabalhar com as crianças? Ou está vocacionada apenas para ganhar alguma coisa? Então ai está a base, mas sobretudo nas comunidades San, não existe aquele carinho de chamar vem, vem, a criança vai e vem da escola e o professor só vê a criança na sala de aulas e depois daí a criança vai embora, não tem aquele carinho de seguir, ao ponto da criança dizer que não val apena motivar as outras e estudar porque o professor considera-me, apesar de ser de uma outra comunidade. Regista-se pouco.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC1: A comunidade San tem uma capacidade muito elevada de poder acatar outras línguas, por exemplo se vais no Município de Quipungu onde também existem, as línguas que se falam lá para além da língua portuguesa eles acatam, mas, quando vão à escola três meses é máximo a criança já começa dar passos, é..! sinceramente eles têm esta capacidade e eu afirmo, que basta só os professores que os ajudam a ingressar nessa linha de pensamento e serem também pacientes com estas crianças eles são faces de falarem a língua portuguesa com facilidade.

E: Isto quer dizer que basta uma dedicação do Professor? Por que competências para aprender outras línguas as crianças San possuem?

PMC1: Certo! Por que a criança vai escola por quê? Porque precisa da escola para aprender alguma coisa! Então se quem deveria inculcar da cabeça da criança o necessário não o faz com paciência, então é claro que não se vai ao lado nenhum. A criança sai de casa para a escola nem sequer entende a língua portuguesa, quando a criança chega, o professor deve receber a criança no pátio da escola, fala com ele a língua que entende, e lhe diz que em português esta expressão diz assim, este também é o papel do professor, mas tem de ser com paciência.

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC1: Como eu já disse as crianças podem aprender.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC2)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 68 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: soba

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC2: A relação com os Bantu estamos bem, mas não estamos bem, bem. Eles dizem estes San não prestam não trabalham, eles nos convidam para ir fazer trabalho na lavra dele, mas amanhã lhe chama que não presta. Outra parte ele conquista sua filha, lhe dá gravidez ou filho mesmo, ele não assume, não assume, este é o problema dos Bantu.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC2: É mesmo difícil colocar as crianças na escola devidos aos problemas de discriminação.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC2: Isto é verdade é isto verdade mesmo, isto é verdade, porque mesmo meu amigo mesmo Bantu na hora do trabalho, mas as vezes nas festas deles vos convidam, as vezes da abusam e te dão mesmo surra e de batem. Na escola eles andam a separar, dizer que esta raça é assim, assim... ainda somos estranhos mesmo com os Bantu.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC2: Os San na escola,... ainda temos este rapaz que estava aqui ,ele tinha a 7 Classe já já a seis (6) anos já deveria terminar, mas ali eles pagam pedem propinas não sei mas quanto, o miúdo desistiu, então ali próximo ao nosso bairro um pouco em baixo tem a escola , muitas crianças que estavam a estudar lá, no caminho lhe abusam, mesmo o professor também despreza, e quando uma coisa, uma tarefa lhe manda para ir no quadro caso não conseguir eles falam malé, então as crianças começaram desistir.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC2: Na escola as dificuldades as vezes é mesmo o desprezo, abusam os professores as vezes não cuidam...

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC2: A criança San sempre tem dificuldade neste meio, nos costuma ver aí no nosso bairro, as vezes faz a festa das crianças se lhes dar para comer no mesmo pranto, ele fala épa eu não vou comer com o San, sempre na escola é idem, eles sentam juntos mesmo, brincam junto, mas sempre tem aquela coisa, yá, de separar sempre aquela raça aí...

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC2: Não é preciso ajuda, eu conforme que estou ajuda é mesmo material, material, ultimamente as crianças vão para a escola o vestuário não tem, não tem meio de comprar roupa sapatos, épa até a Mãe também vai ter aquele receio a minha criança está assim como é que vai para a escola?

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC2: Chama nos chamam mesmo...

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC2: A escola respeita San..., respeita San..., mas não assim tanto.

E: Por que é que diz que não é assim tanto?

PMC2: É sempre mesmo aquela tribo, aquele San são assim, até quando iniciaram agora esta escola mesmo aí da Hupa, nomearam um professor Bantu, ele disse eu não vou ensinar aqueles San são muito complicados, depois, com aquela força da comunidade, daaaa... doooo... das autoridades mesmo que são da Comuna, lhe empurraram mesmo obrigatoriamente, agora vai que não vai estão a dar aulas.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC2: A escola tenta mesmo assim, assim, mas as crianças estão sempre a fugir, devido a luta.

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC2: Eu quando vi uma coisa complicado se abusa, eu chamo o Pai e conforme temos grupo de gestão agente se senta no jango, épa! é meter aquela questão, épa cuidado, aconselho os pais e os pais também vão aconselhar os filhos deles para irem para escola.
E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?
PMC2: Tem algumas reuniões para falar das notas.
E: Quais são?
PMC2: Conforme essa nossa escola ainda nunca fizemos isto…
E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?
PMC2: Yá.. ali… ali por exemplo uma sentada conversar, a gente se senta com os pais e encarregados a gente conversa e faz algumas contribuições. Mas, esta escola nunca ainda fizemos isto…
E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?
PMC2: O professor pouco a pouco está a ensinar as crianças, mas mesmo assim as vezes não falam bem com eles….
E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?
PMC2: Eles como falam a língua Nheneca, pouco a pouco estão a prender a língua português.
E: Como é que fazem então para aprender?
PMC2: Aquilo aí conforme o professor escreveu uma letra, ou A, não sei que, B, C, D ele fala português ele ali mesmo aprende, nos também dentro de casa começo já a dar explicação na criança
E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?
PMC2: Tanto faz na língua portuguesa, a pessoa tem que aprender tudo, parque amanhã você vai para lá para lá, embora não encontra o seu dialeto, mas a sempre um dialeto que você vai encontrar. Mas, também habituar fala dialeto Nhaneca também não da, não dá, aquilo como é que você vai aprender uma letra? Se aquilo não está escrito? Tem de ser língua portuguesa.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC3)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 28 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Camponês

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC3: Eles nos gozam, nos falam mal, dizem que nós somos San, mas este abuso tem que acabar. As crianças começaram a frequentar a escola da vila, e as crianças Bantu disparatavam e chamavam nomes, então pararam de ir lá. As crianças não vão para a escola, porque falam que eles nos vão insultar de novo, e depois nós vamos lutar, e se nós lutarmos, vamos ter problemas. Nós conversamos com as crianças, mas eles não querem voltar para a escola

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC3: Muitas crianças não têm cédula para que possam estudar, porque sem documento não aceitam.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC3: Eles nos gozam, nos falam mal, dizem que nós somos San, mas este abuso tem que acabar. As crianças começamos a frequentar a escola da vila, e as crianças Bantu disparatavam e chamavam nomes, então param de ir lá. Eles dizem que as crianças cheiram mal, o coração doi quando dizem aquilo

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC3: Sim, eles batem as crianças, começam a bater na cabeça, ficam a desprezar...porque eles dizem para não andar a ir mais naquela escola que não é dos San. Nós conversamos com as crianças, mas eles não querem voltar para a escola.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PCM3: Mandamos a crianças na escola, porque a escola é muito importante, eu quero que ele aprende ler e a escrever.

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC3: A relação ainda não é boa, eles não gostam das crianças San, dizem sempre que eles não prestam... no passado alguns trataram-nos bem agora eles nos desprezam e nos insultam.

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC3: o que nós queremos mesmo é terra para cultivar e dar de comer os nossos filhos e evitar andar de um lado para o outro como no passado, por isso pedimos apoio ao Governo para a nossa integração Social, e pedir também as outras tribos, o respeito pelos nossos costumes deixados pelos nossos antepassados.

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC3: os professores devem só ajudar a falar as crianças Bantu para não insultarem mais as nossas crianças, deixar de chamar eles de cão!!!

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC3: Nós quando vamos para a escola mesmos os pais das crianças Bantu, nem sempre falam conosco, nós ficamos sempre no nosso canto.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC3: não sei, acho que não tem

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC3: o problema é que eles olham sempre para nós com desprezo. Alguns vão gostar de si outros não, eles vão ajudar aqueles que trabalham e suas casas, se trabalhares para eles te ajudam

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC3: é mesmo só as vezes que eles falam nas reuniões que as crianças devem ir para a escola, senão vão reprovar.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC3: os professores deveriam só falar com os Bantu para não insultarem mais as nossas crianças para eles poderem ficar à vontade na escola, senão eles vão fugir sempre na escola.

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC3: os professores alguns são mesmo bons, mas outros também só olham.

E: Como assim só vos olham?

PMC3: eles estão sempre a falar que as crianças não estudam e não fazem as tarefas.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC3: eles estão mesmo a falar Nhaneka, mas na escola os professores estão sempre a falar português, as vezes falam um pouco Nhaneka.

E: Mas as crianças entendem?

PMC3: eles estão a aprender um pouco a falar.

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC3: Devem só ensinar bem o português para eles aprenderem bem.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC4)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 57 Gênero: F Estatuto. Mãe Condição social: Camponesa

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC4: eles dizem que nós cheiramos mal, o meu coração dói quando eles dizem aquilo. No passados eles tratavam-nos um pouco bem, agora eles nos desprezam.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC4: Nós conversamos com as crianças, mas eles não querem voltar para a escola. Não querem mais, porque não aprendem e ofendem eles. Eles disseram que eles vão nos insultar de novo, e depois vamos lutar, e quando lutarmos vamos ter problemas.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC4: para eles nós não valemos nada. Eles ocuparam todas as terras e nós ficamos sem nada, e muito destas terras pertenciam aos nossos antepassados.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC4: Eles desprezam muito os nossos hábitos, eles têm a cultuara deles nós temos.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC4: As crianças começamos a ir para a escola da vila, as crianças Bantu começaram a ofender e a chamarem de nomes, então eles param de ir lá.

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC4: é assim, assim, eles não se dão bem, eles insultam e não gostam de ficar com as nossas crianças. Mas outros ainda brincam com a nossas crianças

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC4: queremos terras para cultivar e deixar de nadar de um lado para o outro como no passado, queremos ser integrados.

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC4: Na escola as vezes o Soba vai para lá, lhe chamam, nos também as vezes vamos. Mas mesmo assim, continuam sempre a ofender...

E: Mas vocês falam com os professores para resolverem este problema.

PMC4: Sim, mas continuam mesmo. Falam sempre vão falar...

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC4: assim, assim, as vezes nos recebem e falam conosco, mas quase sempre ficam distante de nós.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC4: O Diretor fala sempre para nós levarmos as crianças para a escola. Nós também queremos

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC4: eu quero que o meu filho aprende e escrever

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC4: Nunca vi atividade..., não tem mesmo

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC4: O diretor deveria só falar com os pais dos Bantu para cuidarem bem os irmãos deles, para não lhes insultarem mais.

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC4: os professores estão a ajudar um pouco, mas não é todos os dias.

B.2. Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC4: eles estão a falar um pouco português, pouco a pouco estão aprender. Eles falam, mas bem Nhaneca.

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC4: tanto faz na língua portuguesa, a pessoa tem que aprender tudo, parque amanhã você vai para lá para lá, embora não encontra o seu dialeto, mas a sempre um dialeto que você vai encontrar. Mas, também habituar fala dialeto Nhaneca também não da, não dá, aquilo como é que você vai aprender uma letra? Se aquilo não está escrito? Tem de ser língua portuguesa.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC5)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 54 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Pastor de gado

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC5: A relação muito boa, por causa dos desprezos

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC5: o problema é mesmo conviver com os Bantu na escola, senão as crianças vão mesmo aprender.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC5: Isto é verdade é isto verdade mesmo, isto é verdade, porque mesmo meu amigo mesmo Bantu na hora do trabalho, mas as vezes nas festas deles vos convidam, as vezes da abusam e te dão mesmo surra e de batem. Na escola eles andam a separar, dizer que esta raça é assim, assim... ainda somos estranhos mesmo com os Bantu.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC5: Os San na escola,... ainda temos este rapaz que estava aqui ,ele tinha a 7 Classe já já a seis (6) anos já deveria terminar, mas ali eles pagam pedem propinas não sei mas quanto, o miúdo desistiu, então ali próximo ao nosso bairro um pouco em baixo tem a

escola , muitas crianças que estavam a estudar lá, no caminho lhe abusam, mesmo o professor também despreza, e quando uma coisa, uma tarefa lhe manda para ir no quadro caso não conseguir eles falam malé, então as crianças começaram desistir.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC5: Na escola as dificuldades as vezes é mesmo o desprezo, abusam os professores as vezes não cuidam...

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC5: A criança San sempre tem dificuldade neste meio, nos costuma ver aí no nosso bairro, as vezes faz a festa das crianças se lhes dar para comer no mesmo pranto, ele fala épa eu não vou comer com o San, sempre na escola é idem, eles sentam juntos mesmo, brincam junto, mas sempre tem aquela coisa, yá, de separar sempre aquela raça aí...

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC5: Não é preciso ajuda, eu conforme que estou ajuda é mesmo material, material, ultimamente as crianças vão para a escola o vestuário não tem, não tem meio de comprar roupa sapatos, épa até a Mãe também vai ter aquele receio a minha criança está assim como é que vai para a escola?

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC5: Chama nos chamam mesmo...

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC5: A escola respeita San..., respeita San..., mas não assim tanto.

E: Por que é que diz que não é assim tanto?

PMC5: É sempre mesmo aquela tribo, aquele San são assim, até quando iniciaram agora esta escola mesmo aí da Hupa, nomearam um professor Bantu, ele disse eu não vou ensinar aqueles San são muito complicados, depois, com aquela força da comunidade, daaaa... doooo... das autoridades mesmo que são da Comuna, lhe empurraram mesmo obrigatoriamente, agora vai que não vai estão a dar aulas.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC5: A escola tenta mesmo assim, assim, mas as crianças estão sem a fugir, devido a luta.

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC5: Eu quando vi uma coisa complicado se abusa, eu chamo o Pai e conforme temos grupo de gestão agente senta no jango, épa! é meter aquela questão, épa cuidado, aconselho os pais e os pais também vão aconselhar os filhos deles para irem para escola.

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC5: A escola as vezes chama os pais para falar sobre as notas....

E: Quais são?

PMC5: Conforme essa nossa escola ainda nunca fizemos isto...

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC5: Escola, os professores devem mesmo começar a falar mais com todas as pessoas daqui do bairro para começarem a evitar estas coisas de briga no bairro e na escola com as crianças.

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC5: O professor pouco a pouco está ensinar as crianças, mas mesmo assim as vezes não falam bem com eles....

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC5: Aos poucos as crianças estão mesmo aprender a falar um pouco, mais, o professor também deve entender um pouco a nossa língua **E:** Como é que fazem então para aprender?

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC5: Tanto faz na língua portuguesa, a pessoa tem que aprender tudo, parque amanhã você vai para lá para lá, embora não encontra o seu dialeto, mas a sempre um dialeto que você vai encontrar. Mas, também habituar fala dialeto Hhaneca também não da, não da, aquilo como é que você vai aprender uma letra? Se aquilo não está escrito? Tem de ser língua portuguesa.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC6)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 51 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Camponês

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC6: Dizem que nós vivemos na mata, as vezes sempre que nos encontramos eles falam sempre olha o San, estes abusos dão vergonha, as vezes medo de estar com eles.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC6: As crianças não terminam de estudar porque na escola abusam muito as nossas crianças, batem e ofendem, por isso eles não volta ou desistem da escola

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC6: para eles nós não valemos nada. Eles ocuparam todas as terras e nós ficamos sem nada, e muito destas terras pertenciam aos nossos antepassados.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC6: Nós só pedimos para as outras tribos respeitarem os nossos costumes que é legado dos nossos antepassados. Eles desprezam muito os nossos hábitos, mas nós somos assim.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC6: As crianças começamos a ir para a escola da vila, as crianças Bantu começaram a ofender e a chamarem de nomes, então eles param de ir lá.
E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?
PMC6: é assim, assim, eles não se dão bem, eles insultam e não gostam de ficar com as nossas crianças. Mas outros ainda brincam com a nossas crianças
E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?
PMC6: queremos terras para cultivar e deixar de nadar de um lado para o outro como no passado, queremos ser integrados.
E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?
PMC6: Na escola as vezes o Soba vai para lá, lhe chamam, nos também as vezes vamos. Mas mesmo assim, continuam sempre a ofender…
E: Mas vocês falam com os professores para resolverem este problema.
PMC6: Sim, mas continuam mesmo. Falam sempre vão falar…
E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?
PMC6: assim, assim, as vezes nos recebem e falam conosco, mas quase sempre ficam distante de nós.
PMC6: O Diretor fala sempre para nós levarmos as crianças para a escola. Nós também queremos
E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?
PMC6: eu quero que o meu filho aprende e escrever
E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?
PMC6: escola dificilmente chama os pais para falar deste problema com os Bantu
E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?
PMC6: A escola respeita San, mas não assim tanto. Mas o professor também pode falar para os Bantu começar a respeitar também os San, porque nós também somos importantes (…).
E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?
PMC6: não sei…
E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?
PMC6: os professores estão ajudar um pouco, mas não é todos os dias.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC6: eles estão a falar um pouco português, pouco a pouco estão aprender. Eles falam, mas bem Nhaneca.

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC6: As crianças podem não falar a língua portuguesa, mas têm a capacidade em aprender outras línguas, eles podem aprender outras línguas começando pela língua San ou mesmo a língua Bantu que muitos deles falam e muito bem, e dali, começar e injetar a língua portuguesa que eles aprendem.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC7)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 43 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Camponês

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC7: Nós com os Bantu não estamos bem, porque, eles falam que os San não valem nada, desprezam. Ali na escola as crianças são sempre maltratadas, é isto que acontece sempre.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC7: é mesmo é mesmo o problema da falta de trabalho para comparar caderno, roupa, comida para as crianças antes de ir para escola, porque as vezes devido à fome eles não vão para à escola.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC7: Sim eles falam sempre que nós somos diferentes, que não somos iguais à eles. Nos desprezam muito até as crianças na escola.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC7: nas escolas às vezes pedem muitas coisas, pedem para pagar propinas não sei, mas quanto, e nós não trabalhamos as vezes os miúdos desistem.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC7: é mesmo essas que cabei de falar, muitos problemas.

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC7: A criança San sempre tem dificuldade neste meio, nos costuma que os Bantu brincam sempre entre eles, e não gostam muito de brincar com os San. Assim, os San brincam de um lado e os Bantu do outro.

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC7: O Tio Benedito tem às vezes ajudados com cadernos e algumas roupas.

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC7: Não sei bem.

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC7: Não é muito boa, é mesmo como já estamos a falar, é só muita confusão.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC7: A escola não faz nada, eles só falam que as crianças não estão a ir para escola por quê?

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC7: a escola é importante para eles, então estamos sempre a pedir para ter paciência na escola, não ligar muito aquilo que os Bantu falam.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC7: Devem tentar falar com todas as pessoas da escola, os professores e alunos, para ver estais coisas de desprezo na escola com os San

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC7: alguns professores respeitam mesmo os San.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC7: as crianças aprendem mesmo a falar um pouco a língua Bantu (Nheneca), e o português aos poucos estão a falar.

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC7: para ensinar é mesmo ter cuidado de ensinar devagar a língua portuguesa. Eles como já sabem um pouco vão aprender mesmo

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC8)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 56 Gênero: F Estatuto. Mãe Condição social: Camponesa

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC8: A relação com os Bantu estamos bem, mas não estamos bem, bem. Eles dizem estes San não prestam não trabalham, eles nos convidam para ir fazer trabalho na lavra dele, mas amanhã lhe chama que não presta. Outra parte ele conquista sua filha, lhe dá gravidez ou filho mesmo, ele não assume, não assume, este é o problema dos Bantu.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC8: Os desafios é mesmo ter as condições para as crianças estudar, roupa, comida cadernos e mais outras coisas importantes para as crianças conseguirem estudar sem problemas. E também os professores e os colegas cuidar bem uns dos outros, não ofender nem bater as crianças

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC8: Isto é verdade é isto verdade mesmo, isto é verdade, porque mesmo meu amigo mesmo Bantu na hora do trabalho, mas as vezes nas festas deles vos convidam, as vezes da abusam e te dão mesmo surra e de batem. Na escola eles andam a separar, dizer que esta raça é assim, assim... ainda somos estranhos mesmo com os Bantu.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC8: Os San na escola,... ainda temos este rapaz que estava aqui ,ele tinha a 7 Classe já já a seis (6) anos já deveria terminar, mas ali eles pagam pedem propinas não sei mas quanto, o miúdo desistiu, então ali próximo ao nosso bairro um pouco em baixo tem a escola , muitas crianças que estavam a estudar lá, no caminho lhe abusam, mesmo o professor também despreza, e quando uma coisa, uma tarefa lhe manda para ir no quadro caso não conseguir eles falam mal, então as crianças começaram desistir.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC8: Na escola as dificuldades as vezes é mesmo o desprezo, abusam os professores as vezes não cuidam...

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC8: A criança San sempre tem dificuldade neste meio, nos costuma ver aí no nosso bairro, as vezes faz a festa das crianças se lhes dar para comer no mesmo pranto, ele fala épa eu não vou comer com o San, sempre na escola é idem, eles sentam juntos mesmo, brincam junto, mas sempre tem aquela coisa, yá, de separar sempre aquela raça aí...

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC8: Não é preciso ajuda, eu conforme que estou ajuda é mesmo material, material, ultimamente as crianças vão para a escola o vestuário não tem, não tem meio de comprar roupa sapatos, épa até a Mãe também vai ter aquele receio a minha criança está assim como é que vai para a escola?

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC8: Chama nos chamam mesmo...

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC8: A escola respeita San..., respeita San..., mas não assim tanto.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC8: A escola tenta mesmo assim, assim, mas as crianças estão sempre a fugir, devido a luta.

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC8: Falamos sempre que a escola é importante

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC8: ainda nunca vi atividades para falar com os pais sobre esse problema dos San e dos Bantu.

E: Quais são?

PMC8: Conforme essa nossa escola ainda nunca fizemos isto...

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC8: Yá.. ali... ali por exemplo uma sentada conversar, agente senta com os pais e encarregados agente conversa e faz algumas contribuições. Mas, esta escola nunca ainda fizemos isto...

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC8: O professor pouco a pouco está a ensinar as crianças, mas mesmo assim as vezes não falam bem com eles....

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC8: Eles como falam a língua Nheneca, pouco a pouco estão a prender a língua português.

E: Como é que fazem então para aprender?

PMC8: é mesmo tentar aos poucos, e assim vão aprender

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC8: Deve mesmo procurar ensinar com amor, tratar bem todas aas crianças

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC9)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 48 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Camponês

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC9: Não é boa, existem grandes problemas eles não nos deixar cultivar a terra e buscar água no fontanário, se levares só seu balde e colocares por debaixo da torneira, eles vão tirar e deitar fora, se tiveres sorte podes até ter um bocadinho para beber, as vezes tu imploras a pedir só um pouco para os meus filhos beberem, e tenho comida para cozinhar onde vou apanhar água? Nós lutamos para obter água, voltamos para casa e vais dormir com sede, só quando é de tarde ou de noite podes obter água, isto quando o povo Bantu leva tudo que precisa.

Todo o Bantu que tem um San que trabalha para ele, alguns vão gostar dele, eles ajudam os que trabalham para eles. Ainda que trabalhes bem, eles pagam pouco, com pequena quantidade de comida, se reclamas dizem sai fora daqui cão.

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC9: é mesmo as condições, cadernos, roupa mais outras.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC9: Eles desprezam muitos os San.

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC9: Sim, porque estão sempre a lutar e a falar mal.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PCM9: Mandamos a crianças na escola, porque a escola é muito importante, eu quero que ele aprende ler e a escrever.

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC9: A relação ainda não é boa, eles não gostam das crianças San, dizem sempre que eles não prestam... no passado alguns trataram-nos bem agora eles nos desprezam e nos insultam.

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC9: o que nós queremos mesmo é terra para cultivar e dar de comer os nosso filho e evitar andar de um lado para o outro como no passado, por isso pedimos apoio ao Governo para a nossa integração Social, e pedir também as outras tribos, o respeito pelos nossos costumes deixados pelos nossos antepassados.

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC9: os professores devem só ajudar a falar as crianças Bantu para não insultarem mais as nossas crianças, deixar de chamar eles de cão!!!

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC9: Nós quando vamos para a escola mesmos os pais das crianças Bantu, nem sempre falam conosco, nós ficamos sempre no nosso canto.

E: como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC9: Na escola não aceitam bem os San, nós costumamos ver como tratam as crianças San. Eles nos tratam como se fôssemos animais, falam muitas coisas feias.

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC9: o problema é que eles olham sempre para nós com desprezo. Alguns vão gostar de si outros não, eles vão ajudar aqueles que trabalham e suas casas, se trabalhares para eles, eles te ajudam

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC9: é mesmo só as vezes que eles falam nas reuniões que as crianças devem ir para a escola, senão vão reprovar.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC9: os professores deveriam só falar com os Bantu para não insultarem mais as nossas crianças para les poderem ficar a vontade na escola, senão eles vão fugir sempre na escola.

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC9: os professores alguns são mesmo bons, e outros não fazem nada para evitar que os Bantu não abusem os nossos filhos

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC9: As crianças eles podem aprender, eles... é..., é..., conforme o professor escreveu uma letra, ou A, não sei que, B, C, D ele fala português ele ali mesmo aprende. Nós também dentro de casa começo já a dar explicação na criança

E: Mas as crianças entendem?

PMC3: eles estão a aprender um pouco a falar...

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC3: Devem só ensinar bem o português para eles aprenderem bem.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PMC10)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 35 Gênero: M Estatuto. Pai Condição social: Camponês

E: Como caracteriza o ambiente relacional entre os San e os Bantu dentro da comunidade?

PMC10: Não é boa, existem grandes problemas, eles não nos deixar cultivar a terra e buscar água no fontanário..., nós lutamos para obter água, voltamos para casa e vais dormir com sede, só quando é de tarde ou de noite podes obter água, isto quando o povo Bantu leva tudo que precisa

E: Quais são os principais desafios que os pais enfrentam para a inclusão escolar das crianças do grupo?

PMC10: As crianças não querem mais voltar na escola. Não querem mais, porque lutam e ofendem eles.

E: Existem relatos sobre discriminação dos San na comunidade e nos espaços escolares devido as características e hábitos culturais. O que tem a dizer sobre isto?

PMC10: sim existe muito mesmo...

E: É constante afirmar-se que muitas das crianças da tribo San matriculadas nas escolas não terminam o ano letivo por desistência. O que tem a dizer sobre isto?

PMC10: As crianças não terminam de estudar porque na escola abusam muito as nossas crianças, batem e ofendem, por isso eles não volta ou desistem da escola.

E: Quais são as principais dificuldades que as crianças San encontram na escola?

PMC10: As crianças começamos a ir para a escola da vila, as crianças Bantu começaram a ofender e a chamarem de nomes, então eles param de ir lá.

E: Como é a relação entre as crianças Bantu e as crianças San no espaço escolar?

PMC10: é assim, assim, eles não se dão bem, eles insultam e não gostam de ficar com as nossas crianças. Mas outros ainda brincam com a nossas crianças

E: Que tipo de ajuda a comunidade recebe para colocar as crianças na escola?

PMC10: queremos terras para cultivar e deixar de nadar de um lado para o outro como no passado, queremos ser integrados.

E: Como deve ser feita a gestão da convivência entre os grupos Bantu e San existente no espaço escolar?

PMC10: Na escola as vezes o Soba vai para lá, lhe chamam, nos também as vezes vamos. Mas mesmo assim, continuam sempre a ofender...

E: Mas vocês falam com os professores para resolverem este problema.

PMC10: Sim, mas continuam mesmo. Falam sempre vão falar...

E: Como é a relação da escola, com as famílias do grupo Bantu e San no espaço escolar?

PMC10: assim, assim, as vezes nos recebem e falam conosco, mas quase sempre ficam distante de nós.

E: Como é que a escola cria condições de aceitação e acolhimento à diversidade étnica e de respeito a minoria étnica San?

PMC10: O Diretor fala sempre para nós levarmos as crianças para a escola. Nós também queremos

E: Como os elementos da tribo procuram incentivar a inclusão das crianças San na comunidade e nos espaços escolares?

PMC10: eu quero que o meu filho aprende e escrever

E: Quais as atividades que a escola realiza para promover a consciencialização dos pais e restante comunidade educativa sobre a importância de incluir as crianças San?

PMC10: é mesmo só as vezes que chamam os pais para falar se o aluno passou ou não…

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PMC10: O diretor deveria só falar com os pais dos Bantu para cuidarem bem os irmãos deles, para não lhes insultarem mais.

E: O que tem a dizer sobre a sensibilidade dos Professores em relação às necessidades educativas das crianças da tribo?

PMC10: Os professores deveriam só falar com os Bantu para não insultarem mais as nossas crianças para eles poderem ficar à vontade na escola, senão eles vão fugir sempre na escola

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como é que as crianças superam o problema da linguagem?

PMC10: eles estão a falar um pouco português, pouco a pouco estão aprender. Eles falam, mas bem Nhaneca.

E: Como acha que deveria ser o ensino das crianças San, já que os mesmos não falam a língua portuguesa?

PMC10: acho que os professores poderiam só ensinar e falar um pouco a língua tradicional

Transcrição das entrevistas dirigidas aos especialistas (na área de Antropologia, História e Educação).

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PE1)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 35 Gênero: M Área de formação: Educação Grau acadêmico: Mestre Estatuto: Professor do 2º Ciclo

Entrevistador (E) E: A partir da sua experiência, que apreciação faz sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no ensino primário?

Participante Especialista (PE) PE1: É..., a apreciação que eu faço sobre inclusão escolar das crianças San no Ensino Primário, é uma apreciação débil e crítica, é... eu entendo que ainda há um longo caminho a percorrer, e..., até por vezes em..., em fóruns restritos eu tenho dito, por vezes são usadas mais como troféus, como uma relíquia em que temos um povo uma minoria com estas especificidades (risos), e do ponto de vista de respostas para digamos para os incluir este seguimento da população ainda há muita coisa que se deve fazer.

E: No seu entender, que razões estão por detrás das principais dificuldades no processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San?

PE1: Eu entendo que, uma das grandes razões é o Estado não incluir dentro das suas prioridades a inclusão das minorias San como uma política pública. Entendo que infelizmente não se tem isto como uma política pública e não tendo isto como uma

política pública também dificulta a inclusão das mesmas, ou seja, não são prioridades sobretudo nas políticas públicas da educação, eu entendo isto, não são prioridades.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças, pertencentes à sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação que são vítimas nos espaços escolares. Qual é sua opinião sobre isto?

PE1: É..., quanto a mim em parte corroboro, com os altas níveis de discriminação, é..., porque na convivência que eu foi tendo com este povo sobretudo na localidade do Hoque, foi percebendo que existe uma quase seleção natural entre este grupo, quando estão próximos aos outros grupo uma espécie de seleção natural, quer uma seleção natural fruto da interação com os outros, quer uma espécie de auto exclusão fruto da maneira como são tratados pelos membros de uma outra cultura. Agora há um outro elemento que eu já aflorei anteriormente, que é mesmo também a questão de ser um fator de, de, de... políticas públicas, porque é triste por vezes ver, que nas constatações que eu fiz por exemplo de forma recorrente, é no princípio de cada ano letivo por vezes eles são escritos, e depois são apresentados em secções digamos assim públicas que inscrevemos e matriculamos X membros da comunidade San, mas aquilo parece mais como se fosse um exercício de luxúria e não por que depois haverá um prosseguimento de acompanhamento a este seguimento. Nos em inclusão sobre tudo, não só das pessoas San, mas também a inclusão das pessoas com deficiência, nós temos estado a defender que não basta a inclusão, é necessário que se garanta para além do acesso, que se garanta a permanência e consequentemente o sucesso, e o sucesso nós podemos medir em função das respostas comportamentais que os mesmos vão tende depois da submissão ao um processo de educação.

E: Em sua opinião, como estamos em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino?

PE1: Penso que (Risos), de forma recorrente já digo que nós estamos mal, estamos mal por quê? É..., eu sou especialista também em políticas públicas e, eu percebo que da perspectiva..., do conhecimento embrionário que tenho, primeiro que esta comunidade não é tida nem achada quando se elaboram as grandes linhas de políticas públicas, e outra elemento muito fundamental é que quando você não envolve os destinatários imediatos de uma medida de política, o que você vai esperar pode não ser o ideal, exatamente porque você não percebeu a idiossincrasia do povo, para melhor perceber que tipo de resposta mais se ajusta daquilo que eles realmente desejam e esperam ter.

E: Não existindo quase nada explícito sobre a inclusão escolar da minoria étnica San na LBSE, como promover, a nível da escola, as políticas de inclusão das crianças San no ensino primário?

PE1: Eu entendo, e aproposito eu corroboro com a ideia de John Dewey, quando ele afirma que a Escola deve ser uma sociedade em miniatura, ou seja, uma sociedade reduzida, é na escola onde nós encontramos pessoas de religiões diferentes, de culturas diferentes e de grupos étnicos diferentes, e penso que a escola só estará a contribuir e a promover para a inclusão das pessoas, nestes casos desta minoria étnica que são os San, se por ventura comtemplas no seu Projeto Político Pedagógico esta preocupação, se não comtemplas no seu Projeto Político Pedagógico (P.P.P) a preocupação com as minorias étnicas não vai encontrar respaldo. Nós temos tido experiências muito interessantes, existem muita legislação sobre a inclusão por exemplo de pessoas com deficiência, mesmo existindo os Gestores não as leem, e não as lendo não passam a dominar (Risos), o essencial sobre as mesmas e também na perspectiva da implementação a coisa é uma pouco mais difícil (Risos). Este é o meu posicionamento deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da Escola.

E: Tocou aqui no aspecto muito importante que o Projeto Político Pedagógico da Escola. Acha que as nossas escolas trabalham, adequam, desenvolvem e reabilitam os seus Projetos Políticos Pedagógicos a cada ano?

PE1: Confesso não minha humilde opinião que, tenho estado a verificar o que é mais uma questão de cop past, é..., procuram uma escola que já terá feito um Projeto Político Pedagógico, vão ver como é que fizeram, mas infelizmente não há aquela preocupação em ajustar o P.P.P as necessidades reais e concretas da escola ou da comunidade onde está inserida a escola. Ou seja, confesso não minha humilde opinião que não tenho estado a verificar uma gestão multicultural do currículo, infelizmente não há aquela preocupação em ajustar o currículo as necessidades reais e concretas da escola ou da comunidade onde está inserida a escola.

E: Como o envolvimento da família pode ajudar na consolidação do projeto de inclusão escolar das crianças San?

PE1: Ok, eu entendo, sendo a família o núcleo fundamental da sociedade, e estamos aqui a estabelecer um paralelismo de inclusão das crianças San na escola, e, é necessário que haja aqui uma triangulação entre a escola, comunidade e os próprios alunos, que no fundo eu entendo serem os indivíduos que justificam a existência da escola nem? Neste caso as escolas sem alunos praticamente ficam descaracterizadas no fundo do ponto de vista epistemológico deixa talvez de receber esta colocação, eu entendo que as famílias devem ser tidas em todas as fases do processo de inclusão escolar das crianças San, exatamente porque de nós abdicarmos do papel da família, estaríamos abdicar de, digamos assim de uma parceiro fundamental para a inclusão dos mesmos, então entendo que a inclusão deve ser a melhor possível e que se deve encontrar mecanismos de estabelecer pontos, no sentido de que a família se sinta participe ativo no processo de

inclusão dos seus filhos. Se nós queremos incluir as crianças San sem a participação dos seus pais, não sei se estamos a fazer alguma coisa.

E: Como os professores podem promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa no processo de inclusão dos San dentro e fora dos espaços escolares?

PE1: Ok penso que o papel dos professores aqui também é muito fundamental, na medida em que é, o professor chega a ser o indivíduo que, mas tempo fica com a criança, e sendo ele, o indivíduo que mais tempo fica com a criança, penso que deve ser também ele, a ser digamos assim, primeiro nem, servir de ponte entre a criança e a escola e consequentemente de ponte entre a escola e os pais da criança, neste caso entre ele e os pais da criança, e claro há um conjunto de atividades em que os professores podem, ou seja, mecanismos que os professores podem usar para estreitar a relação, neste caso dos pais das crianças San com a escola, claro existem um conjunto de reuniões anuais que são realizadas, é..., mas também não só aproveitar nos casos de reuniões, mas o próprio professor deliberadamente pode ir ao contexto da criança San, e no fundo talvez aquilo que eu sempre chamo de promoção da aprendizagem significativa, tal como aqui vem no questionário, uma aprendizagem que não seja só ao indivíduo mas também a sociedade, fazer perceber aos pais que faz sentido o seu filho ser submetidos ao processo de educação tendo em conta o mundo em que nos encontramos, em que as culturas não são isoladas e que necessariamente temos que estabelecer contatos com outras pessoas.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PE1: Ok.., é..., eu no princípio referencie aqui o Pensador John Dewey, é..., ele ajuda-nos a compreender que na escola convivem multiplicidades étnicas, níveis econômicos diferentes e por vezes, é..., se a escola não criar mecanismos de promoção da aceitação da diferença por exemplo, porque quando não se promove a aceitação da diferença obviamente poderemos resvalar para digamos assim para atitudes que no fundo desencorajam, quer seja ao diálogo, que ser seja o respeito as minorias étnicas e as diferenças que existem no contexto escolar. Então eu penso que um dos elementos que pode ser feito é mesmo, é..., constantemente criar mecanismo de que as famílias das pessoas ou destas minorias étnicas percebam que faz sentido participar na vida da escola, mas para tal é necessário que isto se faça através do diálogo, través da escutas, através do respeito as diferenças, através da criação de mecanismo em que o diferente se sinta incluída apesar das suas limitações, porque, , por vezes nos aqui partimos da perspectiva da rotulação, porque este é diferente, é menor , este é essencialmente um grupo nómada, obviamente não terá muita coisa de valor para acrescentar, então isto pode também

servir de elementos que pode afastar ainda mais, e impedir o diálogo o respeito ás diferenças que nós pretendemos aqui.

E: Quais as principais competências que a inclusão escolar das crianças San exige de um professor?

PE1: eu entendo que, o que ensina é científico, mas como ensina é artístico, e ali difere o cientista do professor, o professor deve ser mesmo artista, mas também no processo de inclusão nos temos estado a entender que longe, para além da perspectiva de ser artista das competências a uma das grandes competências que deve ser resolvida aqui, que a perspectiva da competência humana, do humanismo porque trabalhar com crianças que a partida, passo a expressão, têm..., a um grande pensador John Rawls fala-nos da questão por exemplo das diferenças naturais que as pessoas apresentam, fala da lotaria natural e da lotaria social, exemplo a lotaria natural ninguém é culpado de ter nascido deficiente ou saudável , ninguém é culpado de ter nascido numa tribo ou numa outra e a lotaria social ninguém é culpado de ter nascido rico ou pobre, então é necessário que o professor através das suas competências crie mecanismos de minimizar as desigualdades que os indivíduos apresentam a partida, então eu entendo a perspectiva do humanismo ser um professor que investigue muito a questão do uso de uma metodologia diferenciada para os alunos, nós temos estados a defender por exemplo no caso das crianças com deficiência a necessidade da razão da adaptação curricular , partindo do pressuposto de que um indivíduo que tem um ponto de partida diferente também exige uma resposta diferenciada do professor , não sentido da discriminação, mas no sentido de permitir que aquela resposta diferenciada melhor se ajuste a necessidade que aquela criança tem.

E: Que apreciação faz, da formação atual de professores (inicial e contínua), tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San?

PE1: Não é boa..., não é boa é..., mas também na algumas vezes , digo sempre é como se fosse uma espada de dois gumes, porque é interessante e..., eu digo sempre recorrentemente isto, é interessante vermos indivíduos que fizeram Pedagogia e Psicologia no ISCED e outros cursos que eventualmente estariam em melhores condições de perceberem as especificidades dos alunos serem abdicam a enfrentar desafios do gênero (risos) , por vezes é interessante, por isto é que eu disse que é como uma faca de dois gumes, porque há vezes que as pessoas têm oportunidades de se familiarizar formações de gênero, mas que na hora da prática infelizmente não chegam a concretizar, quer seja em formação inicial, quer seja em formação contínua. Por isto quando eu li o questionário por exemplo, pensei na necessidade da introdução de uma cadeira, uma disciplina ou uma unidade curricular que ajude não só os que se formaram naquelas áreas especificas, mas também noutras áreas, mas que sejam de educação para que

possam ter conhecimento de como trabalhar com este tipo de crianças, porque dali nem? Ser espada de dois gumes, alguns recebem formação, mais não aplicam e os outros infelizmente não têm oportunidade para o efeito, e estes são a maior parte no meu ponto de vista, os que nunca tiveram uma informação no gênero são a maior parte.
E: Acha necessária uma formação de professores na perspectiva intercultural?

PE1: As respostas educativas que se têm dados até agora por vezes não habilitam indivíduos a responder à estas situações que estamos aqui a abordar, então se não são suficientes para responder então, temos um sinal de alarme, alguma coisa deve ser acrescida, por isto que eu corroboro plenamente talvez repensar o modelo de abordagem destes assuntos, ou em unidades curriculares, numa disciplina concreta ou quem sabe em fóruns, workshops de grandes magnitudes para que no fundo servirem também daquilo que se chama sinalizar o problema e advertir a comunidade acadêmica e não só sobre a necessidade de uma melhor resposta para a inclusão deste seguimento da sociedade.

E: Como seria para si a formação ideal para si neste âmbito?

PE1: Ok... em parte praticamente já disse, já disse, mas eu volto da necessidade da inserção mesmo de uma unidade curricular sobre o assunto, pata além da inserção de uma unidade curricular sobre o assunto, ou alicerçar o que já existe que direita ou indiretamente , e para além da inserção de uma unidade curricular nos cursos já existentes , talvez também tenho estado a pensar em palestras, programas radiofônicos para difundir a informação, sabemos que os órgãos de comunicação não informam também formam, penso que também seria outro meio, outro veículo pelos quais estaríamos a massificar a informação para além da inserção de uma unidade curricular que trate destas questões todas.
E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como acha que devem ser promovidas as competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a situação linguística das crianças San?
PE1: Eu entendo neste ponto particular que o ensino deveria ser bilíngue, em que ter-se-a combinado aspectos da língua San com o Português, ou seja, estabelecer esta permuta constante, a semelhança duque acontece com a língua gestual angolana, em que determinadas explicações procuramos na língua verbal, o mesmo poderemos também usar, apesar da característica da língua dos San que é uma língua monossilábica, mas clara passa a comunicação e informa, então se fosse possível estabelecer a perspectiva bilíngue parte da língua San e parte da língua portuguesa, seria muito bom

no sentido de também não desenraiza-los completamente, é aquilo que se diz, quando por vezes nos ensinam é parte do nosso ensino é feito na nossa língua materna, nós nos sentimos mais identificados e por vezes o grau de participação e os resultados podem ser melhores, então é dali que entendo que o ensino deve ser bilíngue.

E: No seu entender, como deve ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

PE1: Eu entendo que aqui há um elemento que já fiz referência no princípio quando introduziu na conversa que estamos a ter a questão por exemplo das regiões académicas, e muitas delas foram criadas no espirito de procurar responder as realidades concretas das regiões, eu penso que aqui na gestão multicultural dos currículos, é,.., deve também obedecer esta lógica, que é , que seja, um currículo que tenha como modelo ou como padrão o currículo nacional, mas que depois a nível concreto seja flexibilizado no sentido de responder as perspectivas concretas da sociedade em que ela está a ser aplicado, vejamos que eu por vezes, deixa-me muito a desejar, talvez estou a resvala um pouquinho aqui da questão, mas deixa-me muito a desejar quando nós temos uma áreas essencialmente agrícola, temos lá uma escola de formação geral, ou seja, não responde (risos), não responde as necessidades daquela localidade, estamos aqui falar de um grupo étnico com uma certa especificidade , penso que o currículo deve também ser maleável e flexibilidade para que possa responder aquele especificidade concreta.

E: O professor trabalhou numa área onde encontramos um número considerável de elementos deste grupo. A escola em que trabalhou criava condições de flexibilidade e gestão intercultural do currículo?

PE1: Não, não, não... para piorar...! Qualquer insucesso de um membro desta comunidade era rotulado como burro é fruto dos seus antecedentes (risos) por aí à fora, quer dizer a própria escola em si, é que já não criava condições para acolhe-los, quer dizer já dificultava o acesso, e quando se dificulta o acesso a permanência é comprometida e consequentemente o sucesso, então eu entendendo que infelizmente não havia, não existiam condições para melhor lidar com este seguimento, ou seja, se existem talvez agora, mas até ao momento que estive lá não existiam, eu fiquei lá 7 anos até ao ano de 2014.

E: gostaria de acrescentar alguma coisa?

PE1: O que eu gostaria de acrescentar é simplesmente elogiar a iniciativa, é uma abordagem que eu desde sempre já me identifiquei, porque eu tenho estado a perceber como eu disse ao longo da entrevista, que por vezes usam-se as minorias étnicas do nosso contexto, como se usa uma estátua *Mwana Pwo* por exemplo, é uma coisa para mostrar ao estrangeiro que temos...!!!, permita-me a expressão temos isto é uma especificidade nossa, mas do ponto de vista de resposta para conceder maior dignidade deste grupo

infelizmente pouca coisa é feita, dali que mais uma vez quando li parte da entrevista é daqueles assuntos que apesar de não ter muita informação eu gosto, gosto de pesquisar, gosto de interagir com os mesmo. Em termos de acréscimo tenho a elogiar a iniciativa e desejar tudo de bom.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PE2)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 37 Gênero: M Área de formação: História Grau académico: Licenciado Estatuto: Professor do 2º Ciclo

E: A partir da sua experiência, que apreciação faz sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no ensino primário?

PE2: Muito obrigado Professor, vamos partilhar algumas informações que temos relativamente a matéria que coloca. Em relação ao processo de inclusão escolar das crianças San no processo de ensino primário, é..., dada a exiguidade de informação fica-nos de certa medida mensurar a apreciação de todo o processo relativamente a inclusão. Temos ouvido relatos de algumas escolas que vão à título de experimental trabalhando nesta matéria, no sentido se procurar que estas crianças saiam, vamos assim dizer deste obscurantismo e começam a frequentar o ensino, é..., mais ainda assim acreditamos que os resultados não são os desejados temos a sensação que poderia se fazer um pouco mais, precisamos agora discutir que mais é este que precisa ser feito, se são apenas questões de caráter metodológico-científico, ou se precisam também ser estudados com maior

profundidade algumas particularidades destes povos. Como sabe a forma de transmissão da cultura dos mais-velhos para os mais-novos têm as suas especificidades, e acreditamos nós que para o grupo San, essa matéria influencia muito para que na primeira infância as crianças comessem já a entrar para o Ensino Primário, e mais, seria também o Estado a trabalhar no sentido de sensibilizar cada vez mais os adultos destas comunidades sobre a importância da inclusão destas crianças, nos parece no primeiro momento que eles acham que por serem crianças no primeiro momento não vão precisar disto, e não há incentivo da parte dos mais velhos da comunidade em levar as crianças por um lado, por outro lado o estado tem que também fazer a sua parte, e a parte do Estado passa pelo seguinte, em mostrar a comunidade que vantagens concretas o povo ou a comunidade poderia obter quando as suas crianças forem inclusas no ensino, quando estudarem, portanto, dada a minha experiência aquilo que vou recolhendo, de facto acreditamos que poderia se fazer uma pouco mais nesta questão do processo de inclusão destas crianças.

E: No seu entender, que razões estão por detrás das principais dificuldades no processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San?

PE2: Olha, eu olho aqui mais a questão cultural, portanto a cultura influência fortemente neste aspecto, como sabe há uma característica muito peculiar destes povos que é a sua movimentação constante, portanto, esta movimentação constante vai fazer com que, é..., os filhos não permaneçam o tempo necessário na escola por um lado, por outro lado, o próprio estilo de vida que prende-se fundamentalmente pela dependência quase que direita da prestação de serviços ao povo Bantu, faz com que esta comunidade também passe maior parte do tempo prestando serviço a esta gente para que poça obter o seu sustento.

E outra questão que pode ser adicionada, estes grupos por aquilo que agente observa não são só os adultos que trabalham também as crianças ,naquele momento em que a criança deveria estar na escola está ajudar o Pai a prestar serviços, então acreditamos que a questão cultural tem um fator muito forte neste particular, da parte das comunidades, e da parte do Estado eu acho que também falta um pouco de vontade política de proteção das minorias, porque acho que aqui o Estado deveria definir claramente uma política de proteção as minorias , porque quando nós observamos a relação dos San com os Bantu, há uma sobreposição cultural, de valores e em alguns casos o Estado olha para aquilo de uma forma serena e impávida, portanto é preciso que o Estado também trabalhe neste sentido, porque repara esta imposição que o povo Bantu coloca ao povo San, também passa para as Instituições, ou seja, estas crianças San são em muitos casos discriminadas, então os pais as vezes para protegerem as crianças destas discriminação e *bullying* preferem os manter em casa duque manda-las para as Instituições de Ensino.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças, pertencentes à sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação que são vítimas nos espaços escolares. Qual é sua opinião sobre isto?

PE2: Eu subscrevo claramente isto, porque é..., descriminação que é vivida na comunidade depois transfere-se para a Escola, portanto e depois durante a própria permanência na escola , já ouvimos relatos e eu vi um vídeo que de facto apresenta isto, as San normalmente são as que aparentam ser desfavoráveis, mais pobres, e em alguns casos para se manterem na sala de aulas precisam da ajuda de outros meninos ,neste caso da comunidade Bantu, as vezes para pedir um lápis e em alguns casos quando solicitam algumas destas coisas são sempre tocadas questões culturais, vai pedir ao seu Pai não peça isto, e acreditamos que isto contribui muito para que esta questão da discriminação seja ainda um facto por um lado, na comunidade por ouro lado, até o adulto San em relação ao adulto Bantu digamos assim, tem um certo complexo fruto dseta relação vivida ao longo destes anos todos. Como dizíamos no princípio as questões culturais são transmitidas dos mais-velos aos mais-novos esta mensagem também passa, e ao passa coloca em ângulos diferentes estas duas comunidades, por isto é que dizíamos e voltamos a repetir que o Estado precisa manter uma posição firme em relação a isto, bom, não vamos criar uma Lei Discriminatória, mais, podemos criar uma lei Protetiva, portanto para aqueles grupos que comprovadamente se reconhece nele alguma dificuldade de adaptação, alguma dificuldade de imposição dada a sua minoria , e o estado pode se socorrer do direito comparado, olhar para as outras realidades, o Brasil trabalha muito bem nisto nas comunidades indígenas , sobre a questão da proteção destas minorias nos centros de ensino , hospitalares, portanto é esta a nossa apreciação.

E: Em sua opinião, como estamos em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino?

PE2: Bem, conforme dizíamos e eu aqui vou ser sucinto, não domino uma legislação própria em relação a isto, se ele existe e então ela não é suficientemente divulgada, portanto poderíamos identificar já como uma fragilidade, porque as políticas de ensino devem ser públicas, no entanto deveriam estar nos Sites províncias do Governo, deveriam ser disponibilizados na Universidades, nas Escolas em fim, portanto, são situações que não são muito bem divulgadas por isto a nós fica difícil fazer uma caracterização em termos de políticas gizadas no sentido de se garantir a inclusão.

E: Não existindo quase nada explícito sobre a inclusão escolar da minoria étnica San na LBSE, como promover, a nível da escola, as políticas de inclusão das crianças San no ensino primário?

PE2: Portanto disse e muito bem, a acarta magna do Sistema de Ensino que é a LBSE, também ela muito vaga, é..., este espaço que ela deixa de certa medida pode ser

aproveitada pela escola , ou seja, cada escola não pode ficar refém somente da LBSE, a LBSE é um guião nem, e cada uma em função da resposta que tem de dar da sua comunidade, porque a Escola está na comunidade, deve procurar adequá-la, portanto quem está numa comunidade eminentemente pastoril tem de ter um Ensino que também da resposta aquela necessidade, nós não podemos numa região essencialmente agrícola , vamos chamar por exemplo na Huíla, eu não vou aqui a lecionar de forma muito exaustiva as questões sobre a pesca por exemplo, por tanto a escola aí não está a responder o objetivo local.

Voltando aqui a questão, portanto as escolas podem promover isto, e a promoção disto por exemplo nós podemos ao nível da escola identificar o principal grupo da comunidade e aquelas minorias, em função disto fazer trabalhos para que as pessoas conheçam a cultura, porque eu ainda defendo que, enquanto as pessoas não conhecerem a cultura vão atacar-se umas às outras. Quando as pessoas conhecerem de forma efetiva então poderão perceber que é uma coisa normal, há coisas boas e más como é de qualquer processo, e sua promoção passaria então, podemos criar por exemplo durante um mês a semana da cultura numa escola, é que incentivávamos um determinado grupo a trazer para as aulas tudo aquilo que é mais valorizado na sua cultura, portanto assim as pessoas hão de se conhecer, isto pode gerar nas crianças um feito de curiosidade e de surpresa, épa, a próxima semana será a semana na cultura Mwuila, vamos lá ver o que é os outros vão trazer!..., e trazer tudo desde as questões de gastronomia, questões de vestuários, a escola pode promover situações desta natureza.

E: Será que estaríamos aqui a falar em desenvolver uma cultura da escola intercultural?

PE2: Claramente, porque com este tipo de iniciativa a escola poderá estar a marcar posição, dizer que estou na comunidade tenho este e aquele grupo, mas tudo mundo aqui é bem-vindo, porque tenho semanas que eu valorizo este, aquele e à medida que cada uma desta comunidade vai apresentado a outra pode fazer pesquisas fazer perguntas, portanto, a escola faz nascer sim senhora ai uma unidade cultural.

E: Como o envolvimento da família pode ajudar na consolidação do projeto de inclusão escolar das crianças San?

PE2: Portanto, este trinômio que avanças é fundamental para que o próprio processo de ensino funcione, se dentro da nossa casa, nós como encarregados de educação não estivermos a passar suficientemente a mensagem de que precisamos incialmente preservar o nosso bem cultural, e depois respeitar o bem cultural do outro, portanto pouco ou nada estaríamos a fazer, porque a criança quando vai à escola leva consigo muitas referências familiares, portanto é a família que de certa maneira vai introduzir na criança sentimentos hostis ou não sobre uma determinada cultura, porque são raros os casos de que a criança aprende a odiar uma cultural fora de casa, portanto são hábitos

que saem de casa e vão para fora, o meu Pai não gosta disto, o meu disse que eles são assim, são acola..., e a Escola vai remendo contra a maré, olha não é isto, portanto a família precisa fazer a sua parte, e a parte da família é mesmo esta, valorizar inicialmente a sua cultura, dizer ao filho, filho tu vais para lá não és inferior duque aqueles, a nossa cultura é esta e também tu deves defender, e o Pai não só deve dar exemplos verbais, mas também praticando, portanto é fundamental a aparte da família.

E: Este seria um processo recíproco tanto para a comunidade Bantu e San?
PE2: Claramente, porque se nós também não ensinarmos a comunidade Bantu de que nós não somos superiores aos outros, esse processo também não poderá correr de forma efetiva. Nós podemos aqui fazer um paralelismo com a vinda dos europeus em África, eles olharam para nós como inferiores, e efeito contínuo o Bantu olhou para os outros grupos como inferior, portanto, se o próprio Bantu se rebelou contra a hostilidade europeia por ser inferior, porque é que ele continua com esta prática? As vezes falta um pouco de coragem de nós dizermos que em algumas zonas do país o povo Bantu está a colonizar e a escravizar os San!!... Então é preciso que o Estado marque posição, portanto, esta questão da valorização cultural deve ser recíproca, os dois lados devem lançar comandos no sentido de se restabelecer ou estabelecer aí uma ordem de convivência cultural.
E: Como os professores podem promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa no processo de inclusão dos San dentro e fora dos espaços escolares?
PE2: Exatamente, o professor pode, de quanto em vez nas suas aulas convidar os encarregados a fazerem parte deste processo, não só encarregados como pessoas influentes na comunidade, aquelas aulas q que a gente chama com pessoas convidadas, dizer mesmo aos alunos que na próxima aula nós vamos ter aqui os pais ou encarregados de educação de quatro ou cinco meninos, e estes pais podem partilhar a sua experiência na sala de aulas. E a escola pode notificar os pais e dize, olha nós estamos a fazer um trabalho direcionado para a inclusão, respeito das culturas, portanto, esta relação que o Pai e o Professor vão manter, portanto, o aluno terá uma única linguagem , quando ele chega à Escola o Professor diz que ele não pode hostilizar os colegas e em casa o Pai também lhe diz que não pode hostilizar os colegas, o aluno percebe que, é esta a forma de se manter, para a comunidade igualmente, o representante da comunidade deve perceber olha devemos passar a mensagem na nossa comunidade que devemos respeitar os outros , se são vermelhos, amarelos, são pretos ou brancos, devemos fundamentalmente respeitar.

Nós devemos também dar mão a palmatoria que falta as vezes, nos líderes comunitários um preço firme, porque as vezes nós olhamos que o grupo da comunidade diretivo, a pesar de ter várias culturas é apenas de uma única representatividade, portanto, os outros são obrigados a prestar contas, portanto, quando no grupo diretivo não há sinais de inclusão, então a comunidade também não segue o exemplo.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PE2: Muito bem, como sabe o processo de ensino e aprendizagem pela sua essência ela é inclusiva, por exemplo os professores poderiam adoptar dinâmicas dentro da escola no sentido de fazerem trabalho de desenvolvimento sobre pesquisa cultural de outros povos, e quando criarem estes grupos de trabalho, poderiam fazer inclusão, se tivermos numa sala em que há uma média de 5 ou 6 crianças destas comunidades poderia ser integrado nestes grupos , não criássemos grupos separados, portanto era uma criança Bantu ir a comunidade San perceber as suas valências, os seus..., o que tem de bom w que não tem, e a criança San também se deslocava para o outro lado, portanto retirar aquela capa de superioridade e de inferioridade, porque eu acredito que, como os adultos poderemos ter aquela dificuldade em inculcar novos hábitos, novos costumes, mas para as crianças até é possível, mas, para isto tem de haver um trabalho de inclusão, os professores podem adotar trabalhos da campo e se deslocar à estas comunidades , portanto eles vivem na mesma comunidades com certo distanciamento, mas podem ir à estas aldeias e conversar, chamar um destes mais velho ir à escola e procurar trazer então a sua experiência de como é que é a forma de viver, por tanto que isto pode ser uma das políticas. E depois, para nós, se reparamos grande parte destas comunidades San foi afastada do Centro Urbano, portanto vivem sempre nas zonas rurais, nas periferias das grandes cidades e das grandes aldeias, portanto poderia também haver um movimento inverso, ou seja, sair da cidade para o campo, hoje muita gente na cidade quer tratar estas pessoas com o nome pejorativo também, portanto se este trabalho for feito da cidade for descendo para o campo vice-versa acredito também poderemos ter um proveito nisto. Hoje se olharmos para os nossos medias, não temos nenhum programa específico que trata das comunidades por exemplo, nunca acompanhamos num fórum da Educação que colocamos por exemplo um San que tenha terminado um Ensino Médio ou está na Universidade...!!! Portanto se o Estado trazer ao de cima bons exemplos destas comunidades, acreditamos nós que muita coisa pode mudar lá, eles também poderão olhar para o seu compatriota e dizer, como dizem os americanos "*Yes we Can.*", quer dizer nós podemos também, então o Estado pode trabalhar neste sentido.

E: Quais as principais competências que a inclusão escolar das crianças San exige de um professor?

PE2: Bem, o professor ali de facto é o pião principal nesta matéria, primeiro tem de ser ele a não ser preconceituoso, porque as vazes o preconceito não é só na discriminação também aquela proteção excessiva, em alguns casos pode se perceber como preconceito. Então se o professor tiver noção, que tenho todas as crianças que estão a minha frente são todos iguais com as particularidades de cada uma, e perceber que a pesar de eu estar aqui a ensinar o B, A, Ba, tem também uma outra componente que eu preciso trabalhar que é na questão da inclusão, então o professor deve estar munido destes ferramentais, deve saber como é que se faz a inclusão? Portanto a inclusão por exemplo se tivermos um exercício muito complicado ele não precisa chamar toda hora aquele indivíduo que já tem alguma tendência de ser tratada de forma diferenciada pelos outros, por exemplo para um exercício um bocado mais fácil pode chamar esta pessoa, quer dizer a ideia é dar aos outros que ele também pode, se o professor não tiver esta sensibilidade de perceber que, se eu mandar este aluno fazer já este exercício e ele errar pode agudizar a sua situação, portanto ele também estaria a contribuir muito pouco.

Portanto quando há um trabalho e o professor percebe que, aqui tem uma oportunidade para poder despertar nas crianças o valor de respeitar o outro ele pode aproveitar esta oportunidade, portanto o professor deve ter em atenção que não deve proteger de forma excessiva e não deve excluir, portanto deve encontrar um meio termo no sentido que as duas comunidades, aqui falamos dos San e dos Bantu, possam então estar juntos e trabalhar de forma integrada, portanto, o professor tem aí um papel fundamental.

E: Quando fala em conhecer o aluno, o que é que isto envolve?

PE2: Envolve conhecer fundamentalmente as particularidades culturais do aluno, porque se o professor não conhecer, vamos assim dizer as características físicas do grupo San, ele não terá noção o que de facto são estas pessoas, o professor precisa inicialmente conhecer culturalmente este povo para que ele possa proteger primeiramente esta cultura e depois fazer que os outros grupos aceitem criança tal como ela é, e não precisa olhar a sua diferença como uma questão muito grave, devem olhar aquilo com normalidade, se o professore não conhecer as particularidades culturais dos seus alunos terá muita dificuldade de fazer vincar esta questão da inclusão, e nós falamos da nossa realidade a Huíla, grande parte das nossas escolas estão nas zonas rurais, pré-urbanas em fim , as zonas urbano tem poucas escolas, então é aí neste comunidade que o professor também precisa, eu vou trabalhar no Hoque, sei que lá tem uma comunidade San, ele deve ter a curiosidade de perceber, que características este povo tem? Eu vou dar ali aulas, qual é?..., prontos o povo pratica mais a agricultura, qual é o período que eles mais vão para o campo? Oque eles procuram trazer dali? Portanto conhecimento global ou parcial destas características poderá lhe ajudar em muito então a trabalhar com este grupo no sentido de lhes garantir uma inclusão.

E: Que apreciação faz, da formação atual de professores (inicial e contínua), tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San?

PE2: De facto o professor não pode ser visto como pode expiatório neste processo todo, como sabe as Instituições de Formação de Professores do Ensino Médio, até um passado recente, até onde a gente tem conhecimento não tinham matéria suficiente para li dar com isto. O nosso Instituto Superior de Ciências da Educação, faz muito pouco ou se nada faz no sentido de munir o Professor destas competências e até aqui temos que dizer que o Estado peca porque a própria formação dele ainda não é localizada , ou seja, nós temos um tipo de formação muito generalizada e as vezes não olhamos para as particularidades , nós acreditamos que dada a interculturalidade da região que o Instituto Superior de Ciências da Educação tem como seu campo de atuação, quer dizer seria de ontem que teríamos já esta capacidade de formar os nossos professores no sentido de lidarem , com as diferenças culturais que vão encontrar lá fora, isto não acontece.

Grande parte dos professores fazem isto por autodidatismo, portanto, procuram se superar em termos de formação, o que eles recebem são conceitos muito gerais nem, mas, se olharmos para aquilo que é a realidade objetiva a escola também deixa o professor a sua mercê, por isto é que estamos a dizer que a questão deve começar do topo, o Estado deve definir políticas, e estas políticas de educação também devem ser direcionadas também neste sentido, precisamos atender esta particularidade, o povo é muito endógeno. E nesta diferenciação, existem grupos que precisam ser protegidos, e a proteção dos grupos se dá com maior facilidade com sua inclusão.

E: Como seria para si a formação ideal para si neste âmbito?

PE2: É muito difícil, porque repara! E nós falamos difícil quando falamos de Angola dá a sua múltiplas culturas, o que nós devemos introduzir nas nossas escolas acredito eu, é disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber a diferença entre as pessoas e as culturas, nós aprendemos em Didáticas, em Pedagogia que as especificidades dos alunos o professor deve olhar para as características de cada aluno, mas estas características como a nossa forma de pensar é muito ocidentalizada, olham mais para as características fisiológicas, psicológicas , portanto as vezes a componente cultural não é muito bem aflorada, ou seja, quem concebeu os livros de pedagogia ele vive numa sociedade quase uni cultural nem? Tem ali uma única cultura, e quando viemos para aqui, dissemos que não saber as particularidades do aluno se ele em casa sofre *Bullying, se está* pressionado! Não? Nós aqui a particularidade do aluno é muito mais que duque isto, é perceber por exemplo que na comunidade dele o homem por

exemplo tem de estar de saia...! ou de um a pano em fim que ele não pode usar calças se você obrigar o rapaz usar calças, ele dentro da escola vai se sentir oprimido, e aquela opressão vai bloquear a sua capacidade de assimilação e de inclusão, portanto, sugerimos efetivamente que haja uma educação virada para a percepção da cultura dos alunos, se pudéssemos, pensar num sistema nacional de formação de professores que incluíssem isto, não poderia ser de todos tão mal que nós pudéssemos formar professores que atendessem determinadas regiões do país. Nós temos a Zona Leste, culturalmente a Zona Leste é assim, assim, assim, vamos montar ali uma escola que atende as necessidades daquela zona, claro em questões Macro nem, que o país deve atender, mas as questões de cultura são muitos especificas, muitos localizadas e tal, a escola pode atender estes desafios.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como acha que devem ser promovidas as competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a situação linguística das crianças San?

PE2: De facto este é um dos grandes calcanhares de Aquiles neste processo, porque muitos dos professores que vão para estas comunidades não dominam a língua San, então procuram passar a mensagem através ou da língua portuguesa ou de uma língua Bantu, que a partida também pode ser um elemento impeditivo, portanto o meio termo que se encontra é a língua portuguesa, agora és a questão! Como mostrar para estas pessoas que a língua portuguesa é a língua ideal para veicular o ensino, é passar incialmente a mensagem que não podemos só nos comunicar na nossa língua nativa porque o outro do lado poderá não entender, então vamos usar esta língua que todo mundo percebe. Mas, para aqueles casos mais específicos, o professor se tem o domínio desta língua, pode usar os exemplos naquela língua, também faz com que o aluno perceba melhor, nós temos exemplos muito práticos sobre isto, quando vamos nos expressar em português, as pessoas vão olhando, mas, quando você passa para língua local você percebe que a expressão facial muda, quer dizer a informação e mais penetrante, portanto, vamos usar o português por ser a língua veicular, língua que nos lida à todos nós, mas, em alguns casos onde for necessário podemos sim usar as línguas locais, a casos de professores que proíbem as escolas usar uma língua local que de certa maneira é inadmissível, o aluno pode e está no seu direito de se comunicar da maneira que le melhor percebe, mas quando estamos naquele processo em que todos o mundo está ali o ideal de facto é usarmos a língua portuguesa, porque é a nossa língua que nos une todos nós.

E: No seu entender, como deve ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

PE2: De facto, é..., e aqui só para fazer uma compreensão, a questão multicultural de Angola é um dos grandes problemas as vezes para fazer funcionar uma política pública, porque em muitos casos as políticas públicas são pensadas num único grupo e as vezes é aquele grupo dominante, aquele grupo que gravita à volta do poder, por isto é que muitas coisas não funcionam. Para o caso da Educação, sistema de Ensino, e a Huíla em particular que também apresenta muitas diferenças culturais, de facto devemos procurar fazer um exercício que permita que todo o mundo esteja incluída ali, porque apesar de existir esta diferença cultural, ainda assim traços que unem todos estes povos, então deve haver estudos no sentido de identificar que traços são esses que vão unindo este povo, e a partir destes traços vamos definir então políticas que atendam estas comunidades, porque também o país não poderá não é, fazer para cada cultura uma medida uma política, então temos de procurar políticas Macros que atendam todos estes princípios, mas aí está a questão cultural como é que a gente vai preservar uma vez que há uma diversidade cultural alí, o que vamos fazer é, a cultura Nacional que a gente chama nem, que é aquela que todos os povos devem se rever nela, mas nesta cultura Nacional deve ter particularidades, por isto, é que nós defendemos que devemos ter um Sistema de ensino altamente flexível, vamos pensar Macro, mas vamos agir local.

Portanto, é esta a percepção que a gente tem, vamos definir sim senhora uma política Nacional de Ensino para cada particularidade, cada região do país vamos identificar aquele traços que unem as diversas culturas e a partir daí vamos começar a gizar políticas , porque do jeito que a coisa anda nós corremos o risco de um dia o País estar setorizada a semelhança daquilo que é o Centro da África, cada cultura a querer sobrepor-se uma sobre as outras, portanto, identificar estas culturas perceber o que é que as une, e a partir daí fazer com que aquilo um elemento congregador.

E: Gostaria de acrescentar alguma coisa?

PE2: Inicialmente gostaria de louvar o seu trabalho, e que no que toca o acréscimo é propor que se trabalhe num currículo que atenda necessidade da criança San, e aqui nos referimos a criança, porque nós acreditamos que é ali que se pode moldar o adulto, porque hoje o adulto está formatado, têm sua maneira de compreender o mundo e as vezes trabalhar sobre este tipo de consciência é um bocadinho pouco mais complicado, e sobre a criança não, temos as maior probabilidades de fazer dele um homem novo. E nesta perspectiva se quisermos criar um currículo que de facto atenda às necessidades da criança, não deve ser o estado a impor, mas o Estado deve ouvir as sensibilidades, deve descer até a base e a partir da base auscultar e perceber então o que é que eu preciso ensinar à esta comunidade, porque eventualmente um currículo que é feito para o ensino primário, onde nós percebemos que claramente o Estado num primeiro momento pretende ensinar as pessoas a lerem o B, A, BA, porque nós não encontramos no Ensino

Primário já uma componente formativa com tal, olhamos para as necessidades daquelas comunidades podemos alterar este paradigma, podemos olhar para um Ensino Primário em que procure também dar já resposta, não só em que ele aprende a ler é a escrever, mas que ele comesse também a valorizar a sua questão cultural, portanto, nós começamos a ouvir de forma muito tímida de questões culturais na 4ª Classe em diante , em que vão aparecer, portanto, da Iniciação até a 3ª Classe, só dizem que ao aluno que você deve aprender o A, É,I ,O, U e mais nada. E sabemos que é daí entre 5 a 6 onde devemos dizer a criança, olha há pessoas não são como nós é precisam ser também respeitadas, portanto, se trabalharmos nesta perspectiva acredito que será uma mais-valia.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PE3)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 35 Gênero: M Área de formação: Educação Grau académico: Mestre Estatuto: Professor Universitário

E: A partir da sua experiência, que apreciação faz sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no ensino primário?

PE3: Muito obrigado pela oportunidade falando sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no Ensino Primário, eu acho que este processo de inclusão está a ser feito de uma maneira não muito bem participada, porque é que digo numa maneira não bem participada, por que o Governo traça políticas sem ouvir estas comunidades e aquilo

que seria integração como tal é mais ou menos um processo de fechamento, porque é que digo um processo de fechamento, por que, eles vão tais sítios fazem tais escola ,depois obrigam sem primeiro sensibilizar as crianças, as próprias famílias, sobre qual é o valor da escola, qual é o benefício que eles teriam ou terão ao frequentarem uma escola não, o Governo traça políticas aparentemente políticas inclusivas, mas são políticas em que o próprio Governo só põe lá as crianças e define as regras...!, sem olhar para aquilo que deveria ser a vontade, deveríamos utilizar no processo do próprio ensino, deveríamos utilizar instrumentos do seu próprio quotidiano, é coisa que no meu ver a partir de uma experiência que eu faço, de um estudo que eu mesmo inicialmente fiz, acho que não é um processo muito equitativo, ou seja, não é um processo muito participativo, é um processo mais de imposição.

E: No seu entender, que razões estão por detrás das principais dificuldades no processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San?

PE3: Os principais, ou seja, as causas do fundo que nós poderíamos anotar das dificuldades de inclusão destes povos, é no sentido que hoje estes povos foram parar em sítios que podemos chamar de confins, porque há um processo de expropriação das suas terras, então, o facto de haver processo de expropriação das suas terras, o facto de haver um processo de discriminação, isto tudo faz com que este suposto processo de inclusão tenha certas dificuldades, porque o povo não se sente à vontade, isto também deve-se em parte, devido à falta de políticas interculturais adequadas.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças, pertencentes à sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação que são vítimas nos espaços escolares. Qual é sua opinião sobre isto?

PE3: Eu não nego isto...! afirmo, afirmo, e de que maneira, só próprio termo San é um termo pejorativo, é um termo discriminador ele Kung pessoa, oh..., então quando descortinamos o termo Kamussequele que significa caranguejo é outros adjetivos, se os membros da comunidade afirmam eu também afirmo, porque eu vi isto no Hombo, os Hyaneca envolvem-se com eles do ponto de vista sexual, mas quando desta relação surge filhos eles não assumem!..., eles olhas para eles como o homem do bosque!, este é o homem do mato!, é um processo de discriminação sobre o qual são tecidas várias palavras que do ponto de vista da moral e da ética ferem, e faz com que eles não se sintam à vontade dentro daquele seio.

E: Isto faz com que as crianças abandonem as escolas?

PE3: Não só as crianças, partindo dos próprios adultos até as crianças, porque isto influencia, porque muitas das vezes estas crianças são influenciadas pelos mais-velhos, aquilo que as crianças vêm ouvindo desde a tenra idade até hoje vai fazendo com que a

mensagem passe de geração a geração e chega até as crianças, e as crianças sentem-se discriminadas.

E: Em sua opinião, como estamos em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino?

PE3: Hoje pensa-se muito em políticas educativas, hoje, o que é que nós deveríamos primeiro perceber o que é são Política Educativas são aquilo que o Estado pretende fazer a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, hoje pensa-se muito, mais, é aquilo que eu disse logo a partida, as tais políticas ainda no meu ver são muito frágeis e débeis, quase não existem, olha-se muito quando se quer fazer um trabalho, e tal Governo, o Governo hoje tem tentado olhar para estas políticas não por vontade própria se calhar digo isto, é por pressão de certas ONG que têm trabalhado na causa, eu me lembro que participei num congresso internacional que participei cá na Huíla, em que a OCADEC foi buscar indivíduos da comunidade San de outros pontos de África, para mostrar que o modelo Sul-africano é muito mais integrador!..., onde um ensino é feito numa língua local, o mesmo acontece na Namíbia, então é estes elementos todos, que cá nós temos de nos adaptar as experiências dos outros para fazermos isto. Aconteceu cá na Huíla um encontro onde vimos uma Deputada San da Namíbia e a falar na língua local! na língua San! é uma língua extraordinária. Cá as políticas de integração ainda são muito débeis, o Governo deve olhar muito para esta minoria, porque é uma minoria que está em via de extinção.

E: Não existindo quase nada explícito sobre a inclusão escolar da minoria étnica San na LBSE, como promover, a nível da escola, as políticas de inclusão das crianças San no ensino primário?

PE3: Por aquilo que eu conheço desta LBSE, as políticas que existem de inclusão são mais relacionadas ao Ensino Especial, ou seja, aos indivíduos com necessidades educativas espaciais, é raras vezes olha-se para os San com estas perspectivas, raras vezes olha-se para os San.

E: Como o envolvimento da família pode ajudar na consolidação do projeto de inclusão escolar das crianças San?

PE3: Como a família pode ajudar na inclusão escolar destas crianças...!, vamos olhar que a primeira escola é a família, sendo a família a primeira escola, podia ajudar do ponto de vista a tecerem modelos positivos, tal como dizia no princípio, primeiro as famílias devem valorizar e incentiva as crianças a ir à escola, e mostrar quais são as vantagens de um processo de Ensino e aprendizagem, logo as família devem ter esta função, mas, esta comunidade atendendo o processo de discriminação que vem sofrendo, eles se veem quase ou nada motivados no sentido de ajudarem os seus filhos a irem à escola, porque eles conhecem pouco valor da Escola, porque? Por nós fomos discriminando aos poucos

olha é preciso reverter esta ideia, reverter este pensamento, transformar trazer a estes indivíduos, através de fomento de políticas de inclusão.

E: Como os professores podem promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa no processo de inclusão dos San dentro e fora dos espaços escolares?

PE3: A escola está na comunidade, e se a escola está na comunidade está ao serviço da comunidade, o professor é um agente de interação entre o próprio Estada e a comunidade, logo devem ser os professores os primeiros garantes desta sociabilidade, devem ser os professores os primeiros indivíduos a trabalharem em políticas integradoras, mostrando o que é a escola, as vantagens da escola e os aproveitamentos que podem ser obtidos na escola. O que acontece hoje é que muitos dos nossos professores que trabalhariam com estas comunidades também olham para estas comunidades de uma uma forma pejorativa, como comunidade inóspitas, povos sem valores!, em vez de integrarmos estes ainda trabalham ou acentuam também a exclusão, porque o professar estará na comunidade, a escola está na comunidade e ao serviço da comunidade, o professor é este elo entre o Estado é a própria comunidade, o professor faz o que cria e propícia mecanismo para o desenvolvimento da própria comunidade.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PE3: Primeiro a valorização da pessoa humana, sem olhar para a cor da pele! Primeiro olhar isto, elevar a dimensão humana, criar mais diálogo, em vez de olharmos para os aspectos pessoas deveríamos olhar para os aspectos coletivos para o desenvolvimento da própria comunidade e não para o desenvolvimento muito pessoal, ou seja, se olharmos para um desenvolvimento muito pessoal, este desenvolvimento pessoal deve engrandecer um desenvolvimento coletivo. Então o professor deve ser este garante o criador da estabilidade social, o promotor do desenvolvimento e integração social.

E: Quais as principais competências que a inclusão escolar das crianças San exige de um professor?

PE3: Eu diria logo que o professor tem de dominar a língua, se este professor dominar a língua é uma competência que tem, é uma ferramenta que este vai utilizar para o desenvolvimento deste indivíduo.

Imagina que eu não domino a língua vou ser colocado numa escola onde maioritariamente existe esta comunidade! Como vai ser processado o ensino? Se o ensino for processado em língua portuguesa ou em língua veicular, não haverá diálogo!, haverá monólogo!, então uma das grandes competências que o professor deve ter é o domínio linguístico do local, o professor tem de conhecer a comunidade com a qual vai trabalhar, eu acho que esta é uma competência, ao adquirir esta competência vai tornar

o ensino bilíngue, através processual e gradual uma vez que o próprio processo de ensino tem esta característica que é o gradualismo, onde pode inicialmente introduzir a língua nativa e aos pouco vai se introduzindo a língua oficial que é a língua portuguesa.
E: Que apreciação faz, da formação atual de professores (inicial e contínua), tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San?

PE3: Se olharmos para estas crianças San, só agora, só agora digo, que o Estado começou a pensar nas línguas locais, antes não tínhamos isto, então o facto não termos tido isto antes criava uma rotura, criava uma rotura, mas, agora com o ensino das línguas, faz com que o próprio professor cresça ainda mais, é como se diz se nós quisermos ter uma desenvolvimento sustentável na educação a primeira coisa que devemos fazer é investir no próprio professor, e o professor deve ser um indivíduo que primeiro procura esforçar-se, procura formar-se para depois oferecer aquilo que aprendeu à sociedade, então, ao ser assim, é..., a formação inicial ou contínua deve ser íntegra, o que é que vamos intender por uma formação íntegra, um homem multifacetação, ele está a ser preparado para ser professor pelo menos deveria dominar a língua da região na qual a sua Instituição de formação está integrada. Eu vou trabalhar para Lunda pelo menos o Tchowé eu deveria dominar, porque senão vai ser um ensino tipicamente urbano.

E: Como seria para si a formação ideal para si neste âmbito?

PE3: Formação de professores deveria contemplar aspecto acadêmica e também olhar para a situação etno-linguística da região, formar um professor capaz de responder as necessidades educativas da região onde se encontra, através de uma formação que responda as particularidades do mosaico sociocultural, começando pelo fator língua, e a partir do fator língua vamos conhecer outros elementos culturais.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como acha que devem ser promovidas as competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a situação linguística das crianças San?
PE3: O facto de eles serem ensinados em língua portuguesa quando eles têm uma língua própria, deveria ser neste processo onde o próprio Governo podia elaborar manuais que fossem de acordo com a sua língua, hoje ele é obrigado a falar por exemplo Hyaneca, tendo em conta a maioridade dos povos circundante ele vai falando em Hyaneca, quanto ele tem uma língua própria.
E: No seu entender, como deve ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

PE3: Primeiro vamos dizer que o nosso currículo é estático, não é flexível, se ela fosse flexível ai seria mais fácil a educação intercultural, o nosso currículo não é flexível, as escola não têm autonomia de mexer nos currículos, até as próprias Direções Provinciais não têm autonomia para mexer no currículo! é todo centralizado!, logo, isto faz também que haja dificuldades de implementar uma educação intercultural, eu logo porque deveríamos olhar numa gestão multicultural. Se existisse uma autonomia curricular as Escolas de Formação de Professores as mesmas poderiam ter nos seus currículos de ensino as línguas das regiões em que estão enquadradas para melhor prepararem os seus professores, se assim fosse diríamos que temos uma flexibilidade curricular.

O professor conhece outras realidades educativas, onde uma própria escola com fundamentação prática pode mexer no currículo! conosco aqui não acontece, logo, encontramos as dificuldades. Era preciso primeiro descentralizar a gestão do currículo, onde as escolas deveriam participar na construção do seu próprio currículo, o que é que a Escola pretende? O que é que ser quer? Porque senão vamos sempre continuar naquela que o pensamento é centralizado veio de cima é execução direita embora não se consiga atingir os objetivos da escola, logo, atingimos os objetivos do Estado.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PE4)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 42 Gênero: M Área de formação: Antropologia Grau acadêmico: PhD Estatuto: Professor Universitário

E: A partir da sua experiência, que apreciação faz sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no ensino primário?

PE4: Muito obrigado Maiunga, é.., relativamente a questão da inclusão destas crianças ao nível da Escola e principalmente no Ensino Primário eu deve dizer que esta inclusão deixa muito a desejar, deixa muito a desejar no sentido estamos a falar ainda de sociedades muito fechadas, sociedades muito distantes e com uma forte disputa ainda entre a comunidade local e o grupo Bantu, é..., dentro desta possibilidade de coabitação naquele espaço, é..., aqueles que são as políticas do Governo tendem para uma maior inclusão e participação e até a harmonia entre estas populações, toda havia do ponto de vista endógeno existe uma certa discriminação desta comunidade e esta perspectiva até um certo ponto, criar dificuldades de inclusão, por mais, vamos lá ver dotado que seja o Docente é..., uma coisa é a convivência familiar e a experiência que é passada ao nível familiar, outra coisa é o que de facto o que se encontra na Escola, quer dizer as pessoas valorizam mais aquilo que é a educação que lhes foi transmitida ao nível do seu contexto doméstico. Eu tive uma vez uma experiência a nível do Hombo por exemplo aqui no Quipungu, e que se observou de facto que o nosso grupo alvo era a comunidade San, fomos para lá para visitar esta comunidade, e, entretanto, quem nos recebeu foi um Soba Handa que colocou os San a mais de 100m mais ou menos de distância, quando nós deveríamos interagir diretamente com a comunidade San , um vamos lá ver sinal expresso de discriminação!, e depois este Soba Handa da autorização para que a comunidade San se juntam-se ao grupo e com a qual pudéssemos trabalhar e a própria comunidade em si acabou por apresentar um conjunto de situações que contribuem digamos para alguma dificuldade de interação entre eles, entre os vários factos a ideia muitos indivíduos da comunidade Handa que vão fazer filhos na suas filhas , neste caso na comunidade Sa ou Kong é..., e que infelizmente nem se quer reconhecem estes filhos, porque do ponto de vista cultural é uma questão de inferioridade, é..., um Handa envolver-se uma San, é uma espécie de azar e outros preconceitos que são aí levantados então estes filhos são todos abandonados, e encontra partida a comunidade San acha que envolver-se em contexto cultural Handa é uma forma de se poder integrar mesmo desta mestiçagem múltiplas, por outro lado a comunidade Handa continua completamente fechada em relação a esta possibilidade, então há de facto esta dificuldade de inclusão.

E: No seu entender, que razões estão por detrás das principais dificuldades no processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San?

PE4: Eu começaria é..., e esta dificuldade pode ser genérica até para a comunidade Handa, nós temos um Ensino Monolíngue, temos a língua portuguesa como a língua principal digamos de..., articulação nestes lugares e que é uma língua de certa maneira

subsidiária , uma língua paralela, uma língua que só é exercitada ao nível da Escola, é..., se por acaso estas comunidades pudessem aprender na sua própria língua isto elevaria muito mais a autoestima dessas comunidade, e não importa se por exemplo fosse um Handa que aprendesse também a falar a língua Kung por exemplo, não haveria qualquer problema o professor talvez dentro daquilo que seria o desenvolvimento dos matérias a usar no processo de ensino termos tradução dos livros para algumas línguas locais no sentido de deixá-los mais à vontade dentro daquilo que é sua zona de conforto.

Por outro lado, também podemos aqui apresentar a matriz de gestão econômica destas comunidades, o horário de estudos é normalmente um horário que corresponde com alguma atividade doméstica ou alguma atividade que tem a ver com a subsistência dessas comunidades, e, entretanto, ter um filho que deveria estar a irrigar alguma horta ou orientar algum animal, ir à caça, ajudar a montar a casa ou coisa aparecida, é.., e estar na escola quando para eles a Escola não tem a importância que nós damos, o ensino inclusive não é direcionado, deveria ser direcionado para uma ação qualquer tendo em conta as suas atividades profissionalizantes ao ponto de ser mais atrativo por conta do facto de eles poderem exercer uma atividade que seja importante para a sua sobrevivência, é..., estes dois aspectos, quer dizer o componente língua e a componente econômica acabam por ser de estrangulamento porque no quadro da valorização da educação, épa!, não há grande importância à isto!, você já viu!, o filho vai à escola mais ao cabo de quatro, cinco anos ainda não lê!, épa!, não tem vantagem nenhuma, que dizer o filho não lê!, e encontrar partida o Pai precisa de mão de obra não vai pagar alguém para fazê-lo porque não tem, que tem de resolver este problema é o grupo doméstico, então qual é o valor da educação? Quantos indivíduos que estudaram ou que tiveram acesso à educação nestes lugares, mostram alguma diferença em termos de desenvolvimento de tal maneira que possam servir de guias ou de exemplo para que todo resto possa acompanhar, quer dizer temos aqui alguns elementos muito complicados de se equacionar.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças, pertencentes à sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação que são vítimas nos espaços escolares. Qual é sua opinião sobre isto?

PE4: É bem verdade, como eu disse bem a pouco tempo, eu presencie situações destas, ser Kung é sinônimo de inferioridade, é..., dentro da ideia da alteridade e tudo isto está ajustada a supremacia Bantu, o uso do ferro, a sua supremacia durante o processo migratório, fizeram com que estes povos em função do seu estilo de vida fossem considerados como sendo selvagens, atrasados e este desiderato que de certa maneira podemos ou não talvez incluir aqui alguma ordem relacionada com as marcas Pós-coloniais uma vez que dentro do processo de colonização os povos foram colocados todos

uns contra os outros para evitar o processo de união entre eles em torno de uma única causa, isto de acirra nos dias de hoje em que o exemplo que vai perpetuar é aquele que está relacionado com o facto de que há grupos estão próximo da minoridade e não podem conviver conosco estão completamente apartados, aliás, se nós formos ao cerne da questão, nesta sociedade que é a sociedade do Hombo por exemplo que conhecço, um Homem que se envolve com uma Kung nem se quer anuncia a família que fez um filho né, então tem lá uma série de filhos incógnitos nesta comunidade porque é um processo ou é algo gerido como inferioridade. Eu á título de gozo estive a conversar com um dos membros desta comunidade e até um responsável e tenho inclusive esta entrevista gravada, perguntei-o, épa, já que as mulheres os homens vão e envolvem-se com as suas filhas, por que é que eles não fazem também o inverso? Quer dizer, foi isto em tom de brincadeira para ver a reação dele, é..., mas porque é vocês não também não vão engravidar as filhas deles? E ele diz com toda a naturalidade, é impossível!, elas não nos aceitam, quer dizer há aqui uma marcação já muito bem definida em termos de relacionamentos, em que uma mulher Handa que se envolve com um Kung está impura, há aqui uma ideia de impureza, de inferioridade está a retardar aquilo que é o seu código genético vamos lá ver supostamente mais evoluído, então há de facto, isto começa em casa, há este processo, se os adultos não conseguem integrar-se, agora imagine como é que é a relação ao nível da escola né! Porque eles têm características muito particulares, em relação a forma como têm no seu rosto, os olhos completamente resgados, a pele supostamente mais clara e amarelada, uma altura mais baixa, o cabelo crespo, quer dizer, estas características superficiais fazem com que eles sejam completamente discriminados, aliás, este é um elemento similar ao dos Albinos, quer dizer, para umas famílias quando nasce uma Albino é uma desgraça total.

E: Em sua opinião, como estamos em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino?

PE4: Muito mal, muito mal no sentido em que vejo estudos muito superficiais, é..., que tentam fazer algum aconselhamento, mas do ponto de vista prático não conheço nada assim palpável. Vou dar um exemplo aqui na zona da Chibia, já não me lembro muito bem onde de concreto, mas, há aí uma Escola durante um processo de uma grande crise que tinha afetado esta comunidade e o governo no processo de intervenção, não poderia ser de outra maneira , foi para a comunidade construí uma Escola e passou a distribuir alimentos para esta comunidade, enquanto o Governo distribui alimentos esta comunidade permaneceu aí, e a Escola, penso que deve ser uma Escola de 12 ou 24 salas, enquanto havia alimentação eles mantiveram-se aí e a frequentar a escola. O Governo depois chegou a uma conclusão que eram imensas despesas, já havia arranjado algumas cabeças de bois para estas comunidades, é..., tinham terras e a zona também disponha

de alguma água para uma certa auto subsistência, diz que ia parar de ajudar esta comunidade e em contra partida elas deveriam desenvolver a sua ação por meio próprios, é..., qual é o espanto do Governo, em poucos dias o acampamento estava vazio e a escola até hoje não tem aluno nenhum. Então, temos aqui uma outra situação, que é uma situação endógena, que a ideia não é de forçar a comunidade aos nossos hábitos, a que fazer estes estudos mais pormenorizados relativamente aquilo que é o seu modo vi vende, e tentar fazer com que a Educação à transportar para esta região não seja a mesma que nós usamos aqui em meio urbano ou mesmo em zonas pré-urbanas, em que temos quase toda a vida para forma o indivíduo, quer dizer, nós podemos ter um filho em nossa casa depois dos 25 à 30 anos tranquilamente, porque nós temos como um dos limites a Licenciatura ou Mestrado, ora bem, dentro destas comunidade não podes contar com uma licenciatura ou Mestrado, a educação aqui tem de ser urgente, no sentido que a emancipação destas comunidade começa bastante cedo, a partir dos 13 à 14 anos começa-se já a observar uma tendência de casar-se ou ter outra autonomia, daí que eles precisam de uma educação para a vida , tentar aqui um programa , tipo, é..., vamos lá ver técnico ou ajustada aquilo que são as suas atividades, eles colhem mel para fabricar hidro mel, qual é a melhor forma de criar, construir colmeias e multiplicar rapidamente a produção do mel por exemplo, poderia ser uma das forma de se resolver o problema destas comunidades, ou de certa forma algumas querem ficar junto ao Parque Nacional, gerir estas comunidade de tal maneira que, mesmo que façam uma caça relativa, mas que sirvam até protetores do próprio Parque, treinados para o Parque dentro daquilo que seja uma caça controlada, não sei...!, esta pode ser perigosa mas seria talvez uma solução , e daí ajustar o Sistema de Ensino as suas particularidades, até poderíamos falar numa espécie de um Ensino Itinerante né? Em que teríamos um Professor completamente mergulhados ao nível da língua das comunidades, e como já disse anteriormente e talvez com a tradução dos seus matérias na língua deles, para haver este orgulho é..., de utilização da sua língua, e na aqueles lugares onde tem alguma concentração, talvez uma Rádio Comunitária que passe programas na sua língua, e que demonstre que alguns dos seus membros tenha um certo destaque, consegue comprar uma motorizada, consegue ter um outro estilo de vida, talvez assim possa impulsionar esta comunidade a uma maior aderência. Agora o nosso programa de intervenção tal como está! não responde nada aquilo que são as particularidades destas comunidades né!

E: Não existindo quase nada explícito sobre a inclusão escolar da minoria étnica San na LBSE, como promover, a nível da escola, as políticas de inclusão das crianças San no ensino primário?

PE4: Isto é mais complicado quando não há um guia claramente cada escola vai tentar gizar a melhor estratégia para resolver este problema, isto ainda por cima passa por

Professores mal treinados para este tipo de situações, porque para periferia vão sempre aqueles que se calhar têm menos possibilidades, são os que aceitam, a sociedade destas comunidades submete-se a aquilo que existe, não há um desafios de um indivíduo que se tenha formado dentro de uma academia mais direcionada para este tipo de questões, o que fazer...!, não há também um diálogo interno ao nível do continente africano relativamente aos outros países que vivem a mesma realidade e que têm um Sistema de Educação de calhar mais efetivo e mais eficiente duque nosso neste sentido, aqui o desafio provavelmente seria ao nível da própria direção da Escola, os Diretores relativamente a construção de um guia de uma forma mais assertiva de intervir junto destas comunidades , intervir juntos destas comunidades passaria por reconhecer com profundidade os seus modos vi vende, simular grupos de teatro, ou outras formas, tentar ver dentro das várias comunidades quais são aquelas que conseguiram atingir algum nível sem desfazer completamente os seus modo vi vendes, e que possam ser apresentadas como um exemplo e demonstrar que o caminho tem de ser este, é..., penso que é muito complexo quando não há este estudo, e este estudo, é um estudo de caráter Antropológico, Sociológico, e principalmente dentro da Sociologia da educação, em relação a possibilidade de se fazer um levantamento primeiro da comunidade para que a intervenção seja uma intervenção, em primeiro lugar não seja uma obrigatoriedade, seja *soft* e se adeque de facto aquilo que a população quer sem que se sinta este processo como muito invasivo.

E: Como o envolvimento da família pode ajudar na consolidação do projeto de inclusão escolar das crianças San?

PE4: Bem, aqui eu queria levantar uma questão que de facto é também muito complica, complicado porque, envolver a família significa convencer a família, significa ajustar a família aquilo que é o projeto educativo de inclusão, de Estado e por aí fora. E em contra partida é esta a mesma família que tem necessidades e precisa dos filhos como mão de obra, como elementos centras do seu processo de sobrevivência, ora bem, todo este processo, cria de facto alguns constrangimentos, não digo seja impossível, mas, para envolver-se a família penso que teria de ser um trabalho um pouco aturado e antecipado a própria a Escola, que tem de ser feito durante um ou dois anos antes é..., ao ponto de conseguirmos fazer que esta família compreenda de facto o valor da Escola, nós podemos usar aqui um termos a chamada ”desvalorização da educação” e esta desvalorização da educação, se nesta comunidade é complicado, temos comunidades um pouco mais próximas dos centros urbanos identificar que também pensam assim. Eu tenho o exemplo de uma Professor do Quipungu, que no leque de vários alunos e estes são Handa, o lápis de um dos alunos desaparece e a Professora chama atenção a turma em relação aquilo que tinha acontecido e consegue identificar que tinha tirados o lápis,

chama o Jovem, e diz ao Jovem que ele deveria chamar a Mãe, passadas duas semanas o Jovem não sei se disse a Mãe, mas a Mãe não foi à Escola!, o que é que faz a Professora, tenta através de uma motorizada ir ao encontro da Mãe do Rapaz que retirou o lápis do outro que depois afiou de forma a ter problemas em casa, com sua Mãe que também já tem necessidades por aí à fora, portanto, temos duas família que valorizam de formas diferentes a Educação, então ela vai à casa da Mãe, e ela ao chegar à casa da Mãe ele grita no interior da casa que já mandei dizer que não estou pá, essa Professora não sei por que é que venho aqui, se o problema é aquela Escola, aquilo não presta para nada, eu tiro o meu filho de lá, não há necessidade aquilo não muda nada! A Professora tem o que? A professora não tem nada! É uma pobre coitada, até para chegar aqui á Escola tem de apanhar a Motorizada do meu filho que está em Luanda, quer dizer meu filho que faz Moto Taxi em Luanda mandou também dinheiro para cá, comprou uma Motorizada para o filho que faz o transporte, então a Escola não vale nada!, o que quer dizer que do ponto de vista de integração a própria Escola não faz diferença da vida das pessoas, não faz diferença no sentido de que tu não consegues encontrar indivíduos que foram á Escola e que conseguiram demonstrar dentro da comunidade, que o resultado do seu sucesso, da sua supremacia em aspectos seja à Escola!, então como chegar dentro de uma comunidade dessas, trabalhar esta família de tal maneira que a escola seja importante. Não será primeiro necessário adaptar os currículos aquilo que é a realidade local? E dentro do processo de intervenção é..., pedir então que a própria comunidade em si, possa é..., passar a mensagem aos filhos.

E: Como os professores podem promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa no processo de inclusão dos San dentro e fora dos espaços escolares?

PE4: Bem, os professores são fundamentais, aqui em relação a esta emergência, falo no caso de emergência, os professores são fundamentais, fundamentais no sentido que eles, pelo contacto que têm com as crianças, pela aproximação que têm com as crianças e provavelmente com as famílias e com o meio envolvente podem estes professores fazerem a diferença no sentido que talvez eles consigam fazer com que estas crianças sonhem. Sonhar nas outras perspectivas, tentar mostrar à estas crianças que o futuro só é possível com isto e aquilo, e para tal estes professores precisariam de se dispor de alguns instrumentos, são zonas que não têm eletrificação, o processo de eletrificação não chegou à estas zonas, como pegar se calhar num computador ou pegar num computador, ou ter um televisor para apresentar vídeos relacionados a comunidade que estão no Quênia , ou que estão numa outra zona, relativamente a sua apresentação se manter, e que eles mantem a sua forma de vestir e de estar, mantem os seus rituais mas, em contra partida valorizam a escola porque a escola fomenta alguma coisa que de certa maneira

da rendimento a família, é..., os professores aqui têm um papel fundamental principalmente nesta fase de emergência, porque é eles que estão com as crianças, eles é que têm a missão de convencer as crianças com relação á isto, levar as crianças a uma outra dimensão, mas isto também depende do tipo de professores! O professor fala a língua local? Quer dizer falando a língua indo buscar provérbios relacionados com a comunidade, e transformar estes provérbios ou questões endógenas da comunidade para o benefício desta própria comunidade seria muito mais assertivo. O problema o professor que vai lá só fala português.

E: Na opinião do Professor o domínio da língua, e buscar elementos culturais destas comunidades, são elementos fundamentais para a integração e inclusão escolar deste grupo?

PE4: Exatamente, porque só olhando para a língua portuguesa, sem desprimor para a língua portuguesa e os exemplos que os livros trazem, então o livro que vai falar de uma comunidade que está no Quipungu está a falar de Cacuaco! Porque é que o exemplo não está relacionado com o tipo de vegetação propícia daquela zona, porque é que os exemplos dos tubérculos, dos frutos, ao invés de aparecerem aí ameixa, não aparece aí loengo, em relação ao valor energético dessas plantas? Quem estudou em termos de nutrição estes elementos que aí estão?

E: Estaríamos aqui a falar da flexibilidade e contextualização curricular?

PE4: Exatamente, tem de haver, ou seja, nós temos de deixar de ter um currículo uniforme, o grande problema o currículo é pensado à nível de Luanda, dos centros urbanos, e não é sentido ao nível destas regiões. É urgente que peguemos em especialistas que façam experiências pilotos em várias zonas do país para depois encontrar a melhor forma de redigir os manuais daquela região. Quer dizer eu estou numa determinada região, estou a falar de um século, é o que aparece nas imagens!... Um Soba Bantu e vestido a maneira Ocidental! Porque é que este século não é um Ancestral daquela comunidade que eles conheceram, teve nome foi fotografado, inclusive para mostrar também o poderio também desta comunidade? Ai está! Porque é que no Manual não vem o Rio da zona, para eles saberem onde é que o rio nasce, como é que passa por aí, e qual foi utilidade esta comunidade sempre deu aquele rio! Por que é que esta comunidade tem de falar do rio Kwanza?

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PE4: neste sentido penso que dentro do processo de desconstrução da ideia de Raça, do etnocentrismo e por aí fora, é deveríamos tentar colocar ou inculcar no seio de toda comunidade escolar que todos unidos valemos mais que divididos né, e isto pode ser introduzido ao nível de vários programas, ao nível dos livros e do contato diário com as

pessoas dentro desta comunidade, pois vejamos, temos de dar exemplos de sociedades que nunca olharam para este tipo de divisões, e que se uniram e pensaram apenas no desenvolvimento do seu local, tentar demonstrar que o fracasso das resistências em África e em outros contextos estão completamente ligados ao facto de não haver esta unidade, tem de se pensar no humano acima de tudo né, a ideia do amor ao próximo aqui é fundamental, a solidariedade em que cada um no se espaço e m função da sua habilidade possa dar o seu contributo, e juntando estes contributos aquela comunidade poderá competir com outra comunidade em outra região que se calhar tenha mais "desenvolvimento" comparativamente à esta comunidade, quer dizer, olhar para esta comunidade no sentido de que quanto mais desunidos estiverem mais desprezo poderão merecer de outras sociedades ou comunidade. Portanto, este é um trabalho muito complexo, ao nível dos grupos de teatro, de filmes, de visitas de pessoas importantes desta comunidade, de valorização da gastronomia, criar festivais gastronômicos ali naquela sociedade em que vão se usar elementos locais, em que as famílias podem partilhar de certa maneira o mana de todas elas, quer dizer é uma forma de certa forma de saber viver na diferença, e isto é fundamental, aliás, isto até não é um aspecto que deve ser só transportado para aquelas comunidade, isto é algo que genérico para muitas sociedades, mesmo as sociedades mais industrializadas que ainda têm este problema, e se nós as sociedades mais industrializadas ainda vivemos estes problemas! Imagina aquelas comunidades mais recônditas, então, isto é, um diálogo permanente que é fundamental em trocar experiências, parecer um indivíduo que seja modista por exemplo, e que vai se inspirar na forma de vestir de um San e cria um tema que vai ser exibido nas grandes passarelas, e levar um destes San para desfilar nestas passarelas, e depois levar o filme à comunidade e ver olhar esta é a roupa que vos representa, e as cores são estas olha, é o fulano que foi e por aí à fora. Não para exibi-lo como um elemento exótico, mas, para valorizar estes indivíduos, para levar o exemplo e a experiência da sua própria comunidade, é fundamental.

E: Quais as principais competências que a inclusão escolar das crianças San exige de um professor?

PE4: Bom, olhar para as competências que esta inclusão pode exigir de um professor, primeiro é que este professor tem de ter uma formação, uma preparação muito forte ao nível de algumas Ciências Sociais como por exemplo: Antropologia, Sociologia, isto é fundamental. O indivíduo que não conhece a amplitude cultural, não consegue olhar para a cultura diversa como sendo a maior riqueza de qualquer comunidade que se pode tirar daí partido, é..., não pode actuar numa zona desta. O Primeiro passo é que seja um indivíduo com uma mente aberta, o indivíduo completamente viajado, um indivíduo tem tenha de certa maneira estagiado numa zona destas, um indivíduo que tenha

participado num programa de investigação sobre minorias, que tenha tido um contacto com minorias, que já tenha vivido uma realidade de minorias, que já tenha trabalhado de facto com gado, á nível de agricultura, que tenha tido uma experiência na extração de mel, que tenha conhecimentos profundos sobre esta realidades, este é o primeiro passo, porque se não há estes elementos, logicamente que este professor é um professor que vai estragar outra realidade, o que ele vai fazer é forçar essa comunidade a uma forma de vida semelhante a sua, e isto é violação dos Direitos Humanos, quer dizer, esta comunidade tem de ser livre relativamente a ideia de adesão ou não á outras formas de vida. Então, este professor, se ele tiver estes elementos todos, qualquer reação que o seu alvo escolar tiver é completamente normal, não se vai rir de um ritual, não se vai rir do nome que for dito ao nível da comunidade , porque ele leva elementos iniciais suficientes para poder lidar com aquela comunidade, porquê, por que a atuação professor pode ser de certa maneira uma forma de irradiar completamente o aluno da escola, como por exemplo aconteceu algum tempo atrás nos Gambos né!, o professor a chegar à escola e dizer, isto aqui é uma escola, vocês não podem estar apresentados assim, estão a cheirar mal pá, vão tomar banho e por aí à fora, quer dizer, pode se incluir a noção de higiene de uma outra maneira!!

B.2. Que apreciação faz, da formação atual de professores (inicial e contínua), tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San?

PE4: uma excelente pergunta, o que eu devo dizer é que em relação a formação de professores temos graves problemas relativamente à inclusão. Eu tive oportunidade de olhar para os currículos de muitas escolas, principalmente do ensino primário, e nós temos aqui uma espécie de paralelização, uniformização, quer dizer, que todo o mundo tem que ter a mesma linha, e isto é que está errado, eu defendo aqui, como não são muitas comunidades nesta condição é mais esta região do Sudeste e Sudoeste angolano e que deveria haver um estudo mais profundo e pormenorizado sobre esta região no sentido de se poder garantir uma integração mais afetiva destas comunidades, e os nossos programas não refletem isto, nenhum de nós aqui enquanto estudantes teve noções completas sobre estas comunidades!, fazer visitas à estas comunidades, ver vídeos sobre o dia-a-dia destas comunidades, poder partilhar ou conhecer alguma coisa sobre estas comunidades, nem nomes dentro da língua kung nós conhecemos!, quer dizer, e é um povo que está aqui ao lado, estou a falar do próprio ISCED-Huíla!, há aqui uma lacuna muito grande, até poderia dar a mão a palmatoria enquanto professor de Antropologia, em que apresento questões muito genéricas de integração, e que na perspectiva de professorada sobre a integração das minorias nacionais ou minorias étnicas, nós deveríamos ir buscar exemplo mais concretos sobre estas comunidades, viver a realidade destas comunidades , viver o dia-a-dia destas comunidades, mergulhar os estudantes

dentro destas comunidades, em que cada um traga sempre um tópico novo sobre estas comunidade, mas nós não conseguimos fazer!, então, este é um dos pontos de estrangulamento da própria escola e que deveria ser uma das políticas emanadas ao nível Central relativamente aos processos de integração

E: Como seria para si a formação ideal para si neste âmbito?

PE4: Bem, com as lacunas que nós temos currículos, o que podemos nesta altura fazer é, sentar escolas de formação de professores no sentido de equacionarmos formas mais assertivas de se intervir junto destas comunidades, para tal, era necessário fazer algumas visitas à estas comunidades e tentar beber das experiências de outras realidades ao nível da américa Latina temos imensas, ao nível da Austrália temos , no Norte de África, e saber como é que estas sociedades trabalham o processo de inclusão destas comunidades ,e tentarmos fazer algumas experiências relativamente ao melhor modelo que se adequaria a nossa realidade, isto é fundamental, por que as nossas abordagens são muito genéricas, e no papel parece ser tudo muito interessante, mais quando vamos à prática acabamos por estranhar estas realidades, então tudo passa por um ajustamento interno desta região em si, eu tenho de falar da região no seu todo, relativamente a forma mais eficiente de se trabalhar estas comunidades, daí estudos precisam-se ao nível destas comunidades, quer dizer se nós tivemos no passado um Esterman que acabou por palmilhar esta região toda e levantar com alguma profundidade estas regiões, pesa embora nos apresenta uma antropologia colonial, com algumas informações discriminatórias, por outro lado, defendo eu hoje que, dentro deste processo já era a altura de produzirmos uma etnografia actual , uma vez que estas comunidades já receberam vários empréstimos e algumas lidam normalmente com alguns destes empréstimos culturas, para tirarmos partido destas possibilidades e daí termos uma educação mais ajustada à aquelas comunidades.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como acha que devem ser promovidas as competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a situação linguística das crianças San?

PE4: No máximo que eu poderia aqui dizer é que , temos um curso de linguística português aqui no ISCED-Huíla, é..., poderíamos ter também um curso muito mias ajustado aquilo que é a cultura Baantu, a literatura Bantu e não só , de outras línguas locais, porque nós temos línguas que estão praticamente em extinção, e uma delas é esta (Kung) se vocês forem por exemplo algumas zonas já vemos mistura entre Kung e o vohanda, é..., a ideia é preservar estas línguas, passaria primeiro pela própria academia, em que dentro por exemplo do ISCED-Huíla, houvesse a possibilidade de se criar um curso relacionado com línguas locais e para a nossa região algumas variantes das zonas

mais críticas, e dentro deste processo então, aqueles professores que aceitassem o desafios de trabalhar nestes lugares pudessem ter um laboratório onde pudessem apanhar noções mais elementares, mas importantes destas comunidades, perceber o que é por exemplo, isto já ao nível da Antropologia aceito ou proibido em termos de cores de roupas, em termos de maneiras de ser e de estar, formas de cumprimentar, o que é proibido fazer-se, o que é proibido oferecer, que tipo de elementos nós não devemos levar nestas comunidades, é necessário que se faça isto, para que um indivíduo vá para esta comunidade com conhecimento já mais ajustado à estas realidades, mas a componente língua, eu penso que é fundamental e isto não é um ISCED-Huíla que vai decidir ou nós que vamos decidir, isto depende das políticas educativas ao nível Nacional, relativamente a ideia de se adaptar os currículos à realidade destas comunidades, para que se possa ter de facto um manual mais ajustado aquela comunidade onde se vai intervir.

E: No seu entender, como deve ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

PE4: Nós temos de deixar de ter um currículo uniforme, o grande problema o currículo é pensado à nível de Luanda, dos centros urbanos, e não é sentido ao nível destas regiões. É urgente que peguemos em especialistas que façam experiências pilotos em várias zonas do país para depois encontrar a melhor forma de redigir os manuais daquela região.

E: Gostaria de acrescentar alguma coisa?

PE4: não, não..., acrescer a não teria nada a crescer, eu acho a tua temática muito importante, consegue focar algo que todo mundo vê, fala e não agi, e espero que este trabalho seja depois até publicado e divulgado, de tal maneira que a provocação seja ao nível de que tenhamos de pensar de uma outra maneira, porque o que nós estamos fazer na actualidade é nada mais nada menos que uma continuação da colonização, nós estamos destruir povos estamos a viver numa sociedade que supostamente é inclusiva mais não é, porque até nós se nos mantermos calados ao nível da academia, o que nós estamos a fazer é garantir o nosso silêncio para de certa maneira sufragar aquilo que é sofrimento, que é a discriminação, que é o afastamento de todas estas comunidades, que são parte integrantes da nossa cultural e até certo ponto, temos de por isto em mente que fazem parte do fundo primitivo do povoamento de Angola, chegaram muito antes de qualquer um de nós, e que hoje até nem um espaço de terra é reservado à estas mesmas comunidades, podemos coabitar no mesmo espaço, se temos limitações em relação a certas situações, também podemos de certa maneiras através dessas comunidades e com um diálogo mais intensivo conseguir que possamos coabitar neste mesmo espaço, mesmo com as formas diferentes de ser e de estar , sem que elas estejam completamente relegadas a uma pobreza extrema e que não tenha de facto como resolver os seus problemas mais candentes.

LEGITIMAÇÃO DE ENTREVISTA (PE5)
A pesquisa que levamos acabo está ligado à tese de doutoramento em educação na Universidade da Beira Interior - UBI e pretende elaborar uma proposta de implementação de educação intercultural, para a inclusão das crianças San no ensino primário angolano. Começo, desde já, agradecendo o (a) estimado (a) entrevistado (a) pela disponibilidade em colaborar na concretização deste estudo. Garanto de antemão, a confidencialidade do entrevistado (a), bem como o absoluto sigilo das informações prestadas. Saliento que o depoimento recolhido será usado simplesmente para sustentar o nosso estudo por meio de uma análise de conteúdo. Solicito autorização para a gravação da entrevista, pois asseguro, de igual modo que, após transcrição da entrevista, esta será facultada para análise da conformidade das respostas.
Idade: 58 Gênero: F Área de formação: Antropologia Grau acadêmico: Mestre Estatuto: Professora Universitário

E: A partir da sua experiência, que apreciação faz sobre o processo de inclusão escolar das crianças San no ensino primário?

PE5: Bom dia Hélder, primeiro para dizer que é com todo o prazer que vamos dar o nosso contributo nesta sua investigação, sempre vale apena a gente trabalhar nestas situações ligadas às nossas populações de Angola.

Os San têm na verdade algum problema na integração cultural e na educação principalmente, mas, também para dizer que não são únicos, nós temos uma serie de grupos considerados minoritários em que eles fazem parte, é..., na verdade este é grupo histórico em Angola, porque tudo que jante lê e dentro das investigações que a gente tem estado a ouvir e a ter contacto com elas, mesmos atuais à nível de vários investigadores do mundo, nos dão a entender que foram os primeiros habitantes de Angola né, o problema começa precisamente ai, primeiros habitantes milenários, mas, que hoje estão na condição em que se encontram, é..., aqueles que vieram os que emigraram para estas regiões que são de origem Bantu, é..., estão em melhores condições alias a Historia diz-nos que sempre estiveram em melhores condições e tendo em conta que quando chegaram já tinham algum avanço do ponto de vista tecnológico, e todo aquela História que o Hélder também já conhece e com certeza tem estado a ler.

Então, a partir desta situação, já de digamos..., de dificuldade em estar no mesmo patamar de desenvolvimento em relação aos que vieram fez com que eles fossem praticamente escorraçados pelos Bantu, e estas sociedade foram se afastando cada vez mais e confinaram-se em algumas próprias que acharam que que tinham maior segurança. Na verdade, não houve digamos uma inter-relação inclusive entre aqueles que vieram regiões e os encontrados, isto não houve, houve é violência, agressividade etc. E pela sua defesa, no meio entre para se manterem protegidos preferiram então confinarem-se me determinadas localidades e fecharam-se em si mesmo, estais a ver, eles viveram durante muito tempo num circuito fechado, sem praticamente contacto com outra comunidade, senão pelo receio das represálias que poderia sofrer neste contacto. Dizer que isto foi durante muito tempo, até porque mesmo com a colonização os..., os San não tiveram abertura para integração como todas as outras comunidades. Isto para dizer o quê? Para dizer que, isto foi passando de geração para geração, e aí podemos entender toda uma dificuldade que eles tiveram para serem integrados no sistema de educação atual. Mas para eles o que é que acontece, tendo em conta toda esta História, em tendo em conta que eles vivem como se tivessem num quarto fechado, não se abrem muito ao mundo, também lhe é difícil serem conhecidos pelos outros que somos nós já os atuais, então eles têm mesmo dificuldades e expor-se, e como têm esta dificuldade, quando acontece continua a sofrer discriminação, porque as pessoas não os conhecem, aquilo é wuau..!!! olha um indivíduo diferente!, fala diferente!, pele diferentes!, todas aquelas características exteriores que eles.

E: No seu entender, que razões estão por detrás das principais dificuldades no processo de inclusão e sucesso escolar das crianças San?

PE5: primeiro eu acho que são as políticas que deveriam ser especificas para cada comunidade em Angola, portanto, eu já estou a dizer em Angola, por que o grupo não é único que sofre este tipo de problemas de desistência, há outros grupos com outras características enfim, são políticas, porque o processo de integração, de inclusão digamos das crianças não é só construir a escola, porque, é..., eu sei, e já visitei, há escolas construídas junto das casas das próprias comunidades, isto já existe né, temos na Cacula, temos no Vite Vivali, temos na Chibia, temos Homo (no Quipungu), temos no Sende (Quipungu), portanto escolas juntinhos das casas deles, isto já foi um trabalho que o Governo está a fazer para na verdade a integração destas crianças, para que eles se sintam que a escola é deles também, não sair das suas localidade está a ver? Para ir à escola lá longe onde estão as outras comunidades que não são as suas, não é verdade?, mas, elas em si têm a escola lá junto, e os seus vizinhos de origem Bantu também vão à aquela escola, não sei se está a ver. Ai começa haver na verdade melhor integração porque elas têm consciência que a escola foi feita para si, mas não basta, é preciso em primeiro lugar

trabalho de conscientização tanto dos pais não só deles, mas da vizinhança, todos aqueles que estão em volta e que vão ter oportunidade de frequentar esta escola que em princípio é dos San, não sei se estar ver né, em princípio né, que para eles se sentirem com alguma auto-estima e sentirem-se que na verdade têm alguma propriedade, e sua pertença aquela propriedade, é preciso que haja uma trabalho em primeiro lugar de conscientização, um trabalho digamos de educação em si, que eu acho isto que é educação intercultural, que pode ser feito pelo agente comunitário não é verdade, que é..., são humanos as pessoas são pessoas! não interessa se é isto, se é aquilo, não sei se está a ver, se é San se é aquilo, mas as pessoas são pessoas, me parece que falta um pouco para que o estigma por parte de uns e o complexo de inferioridade ou superioridade não interessa, mas este complexo que se tem de diminuir-se a si mesmo, de autoexcluir devido à História comece a diminuir.

E: Os membros da tribo San afirmam que o abandono escolar das crianças, pertencentes à sua tribo, está relacionado aos altos níveis de discriminação que são vítimas nos espaços escolares. Qual é sua opinião sobre isto?

PE5: O processo de inclusão escolar destas crianças não tem sido fácil né, é..., é verdade que os pais pelo aquilo que eu tenho como conhecimento já fazem algum esforço de mandarem os seus filhos para a escola, em algumas comunidades pelo menos do que eu conheço, eu conheço várias comunidades deste grupo, e..., e vão à escola, mas ao fim ao cabo desistem! Porque ainda sofrem a tal discriminação por parte dos Bantu, as próprias crianças em sim, é..., não estão preparadas digamos, é..., as San não estão preparadas para enfrentar a convivência comum com as outras, e as outras também não estão preparadas para esta convivência conjunta, é mais fácil encontrar pessoas da mesma origem Bantu por exemplo, conviverem independentemente de serem de origens diferentes, duque um San conviver com aquelas crianças(Bantu).

E: Em sua opinião, como estamos em termos de políticas educativas para a inclusão da minoria étnica San no Sistema de Educação e Ensino?

PE5: eu acho que em Angola este problema não se põe, é um problema que não se põe, porque as políticas existem, não é? nós temos uma Constituição, temos Regulamentos, temos Leis, que dão o direito à toda à gente ter, ou seja, que dão oportunidade para que toda gente tenha aquilo que é do seu direito como angolanos não é?, o que me parece, o problema está no agente, está em quem deve pôr em prática tais políticas.

E: É claro que existem políticas gerais emanadas na CRA e na LBSE. Será que deveria existir algumas leis próprias para a inclusão escolar das minorias étnicas?

PE5: não me parece que é necessário, porque a Lei em si, já nos dá esta oportunidade, agora quem coloca em prática estes instrumentos legislativos é que tem de pensar, em programas específicos para cada situação, para cada um, não digo só dos Sans, mas os

outros também, porque nós temos alguns até piores! Certo? Então é preciso que quem trabalha em políticas, digamos trabalha no cumprimento das políticas traçadas pelo Estado tenha um sentido de ver as especificidades das localidades, através de projetos, porque as políticas já estão, é preciso projetos para cada uma destas comunidades, incluindo os Sans e verdade que há uma tentativa, tem sido feito através das ONGs, através dos próprios Governos municipais que têm estado em conjunto a realizar alguma coisa, mas não é suficiente, o que quer dizer que temos de trabalhar a consciência das pessoas.

E: Não existindo quase nada explícito sobre a inclusão escolar da minoria étnica San na LBSE, como promover, a nível da escola, as políticas de inclusão das crianças San no ensino primário?

PE5: A LBSE nos diz que toda angolana tem direito ao acesso a escolaridade, a Educação etc, portanto há uma proteção digamos, do ponto de vista de Lei para todo o cidadão ter a educação de vida.

E: Como o envolvimento da família pode ajudar na consolidação do projeto de inclusão escolar das crianças San?

PE5: é importante, aliás, o sucesso escolar, o sucesso de uma criança para a aprendizagem, para digamos a interiorização dos conteúdos que lhe são administradas precisa na verdade dum, é..., dum acompanhamento e do apoio principalmente dos pais, das famílias, é..., e neste caso, aliás, o nosso Sistema de Ensino tem realmente esta cláusula nos seus Estatutos, nos seus Regulamentos que cada Escola tem, que a interação entre a Escola e a família, é..., só que para estas comunidades na verdade é necessário que elas em primeiro lugar como disse anteriormente, ganhem consciência da importância que esta interação escola e comunidade têm, mas também é preciso que ganhem confiança cada um deles de si mesmo, confiança de si mesmo e confiança no outro, porque aqui eu não disse um aspecto, há uma desconfiança constante entre vizinhos né! Entre o San e o Bantu a desconfiança e constante entre eles, nunca sabe quando é que é um Bantu não é a pessoa grata para um San e vice-versa, há uma desconfiança constante, não são pessoas que convivem num âmbito de confiança, então conviver na escola também pode ser um problema desde que esta conscientização não seja feita em primeiro lugar. É preciso primeiro ganharem confiança não só no Professor que não é da comunidade deles e que vai lecionar, o professor em si também tem que ganhar consciência que são pessoas, não é? Ele vai trabalhar com pessoas, quer dizer ainda estamos na verdade no embrião desta integração independentemente de muito já ter sido feito, do ponto de vista visível, mas falta o interior das pessoas, a consciência das pessoas.

E: Como os professores podem promover o envolvimento dos pais/encarregados de educação e restante comunidade educativa no processo de inclusão dos San dentro e fora dos espaços escolares?

PE5: olha para mim o professor é um elemento muito importante na comunidade, nos antes o professor era tudo, era o professor sabe, sabe das coisas, o professor era um elemento que tem um nível acadêmico superior, tem conhecimentos digamos diferentes daqueles que são conhecimentos da comunidade, ele pode pôr, se é um professor que pensam como eu disse há pouco tempo, pode pôr em prática e desenvolver elementos determinados conhecimentos que estas populações têm. Então, o professor pode perfeitamente ser, o elo entre as diferentes comunidades, ele conhece uma e conhece outra.

E: Na sua opinião, que atividades deveriam ser promovidas para desenvolver um clima de diálogo e respeito pelas diferenças étnicas existente no espaço escolar?

PE5: O professor é aquele elemento que mostra capacidade para negociar entre dois, três ou quatro elementos diferentes que tem na sua área de trabalho, e claro que ele pode ajudar não só as crianças mas, os próprios adultos, os encarregados de educação e pais a lidarem-se bem e.., e terem à escola sua, como propriedade de todos, e aí está também a conscientização daquilo que é público, daquilo que é nosso, é..., não é só meu mas é daquele outro também que é diferente de mim, e..., é possível o bem para que as próprias crianças terem o sucesso na escola, o professor pode ter esta capacidade de juntar as pessoas e reunir com elas, e tratarem em conjunto todos os problemas que têm haver com os filhos e com a própria escola e com a comunidade né?

E: Quais as principais competências que a inclusão escolar das crianças San exige de um professor?

PE5: Porque as escolas estão lá, e depois, aqui estamos a falar da inclusão escolar, não é? Isto está, e o professor está lá, mas quem é o professor? Será que o professor está devidamente preparado para trabalhar com estas comunidades? Que tipo de conteúdo é que são dados à estas comunidades? Há um programa ensino primário para toda a gente, tudo muito bem, mas eu posso adaptar o meu programa tendo em conta as condições e contexto de cada grupo onde eu trabalho. Ai é que está o problema, o agente da educação é que deve estar preparado para o feito, e isso não acontece, nos aqui formamos professores, mais não falamos dos San!, não damos as ferramentas necessárias para o professor por exemplo que é para o Ensino Secundário, possa ir trabalhar com o professor do Ensino Primário e ele trabalhar precisamente com estes grupos, o nosso professor vai para lá sem se quer nunca ter visto um San!, sem nunca ter ouvido falar deles!, quando chega lá é o primeiro a discriminar inclusive!, como é que a criança não

foz!, se o próprio professor está dizer que ele é diferente dos outros!, se o próprio professor não sabe trabalhar com eles!.
E: Que apreciação faz, da formação atual de professores (inicial e contínua), tendo em conta as necessidades de inclusão escolar das crianças San?

PE5: não, os nossos professores principalmente da primária não estão é preparado para nada, nem mesmo para as crianças do meio Urbano, por que nós estamos a ensinar o que em cada localidade? É verdade que há alguma dificuldade, não estou a dizer que não haja bons professores, o problema são as ferramentas que são dadas à estes professores para poderem realmente trabalhar, estou a falar do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista do conhecimento das realidades concretas do próprio angolano, sabe eu costumo falar que Angola está, principalmente Angola urbana está a tornar-se uma sociedade hibrida, uma sociedade miscigenada, uma sociedade que praticamente está produzir uma nova cultura com os diferentes elementos, aqui estamos a falar se calhar de interculturalidade também, não sei né! Mas com diferentes elementos do multiculturalismo que nós temos no meio urbano, principalmente no meio urbano, estamos na verdade a mudar né? Então, mas estes elementos estão a conviver como nós podemos ver, convivem também com o mundo rural ainda, em que os elementos culturas ainda são muito conservados, ainda há pessoas que não conhecem devidamente, não digo totalmente, mas devidamente a língua portuguesa, há elementos dos nossos conteúdos que as pessoas não conhecem são elementos novos dos conteúdos curriculares etc, etc, é o professor aprende precisamente isto, que é totalmente o contrário se calhar daquilo que ele vai trabalhar lá na comunidade onde vai, como se fosse por exemplo no caso da comunidade San.

E: Como seria para si a formação ideal para si neste âmbito?

PE5: o professor deveria ser preparado tendo em conta todas as realidades que ele possa encontrar, o preparador do professor deve ter um conhecimento profundo da sociedade em que ele está inserido, ou das diferentes sociedades onde estamos inseridos no caso de Angola né? Temos que ter conhecimento dessa sociedade, se não tivermos conhecimento, também não temos os aportes necessários para dar as ferramentas ao nosso professor que tem que ir para estas comunidades trabalhar.

E: Boa parte das crianças da tribo não falam a língua portuguesa que é a língua veicular para o ensino. Como acha que devem ser promovidas as competências linguísticas no processo de ensino-aprendizagem tendo em conta a situação linguística das crianças San?

PE5: pois, eu achei interessante esta questão, é..., para dizer que no mundo rural, é..., é verdade que temos, eu já estou a falar para não termos que pensar que só os San é que têm este problema, portanto temos muitas comunidades cujo as crianças não falam a língua portuguesa e é normal, portanto língua portuguesa é uma língua urbana que foi introduzida pela colonização, e é evidente que os autóctones não falam a língua portuguesa, mas, eu queria dizer que os San hoje já não são aquilo que a gente via à muitos anos atrás né? Para dizer que a comunidade San hoje já adoptou a língua praticamente dos seus vizinhos para comunicação, quer dizer que eles não falam só por tálitos que é a sua própria língua que é o Kung, né! Mas, eles falam também as línguas Bantu das localidades onde elas vivem, no Cunene por exemplo falam Oxivambo ou falam Kwanhama, aqui falam Hhaneka, e falam Umbundu também, para além de falarem a sua própria língua né, é já há crianças e adultos até que falam a língua portuguesa, portanto as crianças que vão à escola falam a língua portuguesa. Bem isto para não se pensar que na verdade elas não falam, falam, e as que não falam percebem porque dentro da comunidade há sempre alguém que fala a língua portuguesa, é..., se não é o irmão mais-velho que já foi à escola, e ou outro que já esteve em contacto com outras comunidades, hoje pelo menos as comunidades que nós conhecemos aqui na Huíla, tirando aquelas do Kuando-Kubango que eu por acaso nunca trabalhei com elas, mas as que estão aqui na Huíla todos eles já falam praticamente a língua portuguesa. A gora o problema, é que tanto os San como os outros, eu penso que é..., para que haja sucesso escolar e uma integração adequada o ensino deveria começar nas línguas Locais, nas línguas próprias, com os San seria extremamente difícil, porque nós não temos digamos é..., pessoas formadas nesta área linguística que é dos San, há projectos na verdade à nível do nosso Governo para o estudo de um alfabeto da língua dos San em colaboração com a África do Sul e com a Namíbia que já têm, porque lá há uma grande comunidade destes grupos e que não têm qualquer problema como têm os nossos, não é verdade, é..., então, há na verdade este esforço mas ainda não temos.

Nós temos um professor, aqui na Huíla temos um ou dois Professores San né, que trabalham nas suas próprias comunidades, é..., e eu penso que aí sim é que deveríamos aproveitando pessoas da própria comunidade que já têm um nível de escolaridade, é..., é..., ensinarem em primeiro lugar nas suas próprias línguas crianças de Iniciação, Primeira, Segunda toda Primária e a língua portuguesa estar lá como uma Disciplina Nuclear, para que elas possam aprender depois todo um raciocínio mais elevado, científico que vem depois como se faz numa grande parte de países da SADC, em que as crianças são alfabetizadas digamos assim, deste tenra idade nas suas próprias línguas, é..., Angola ainda não conseguimos fazer isto, estamos a fazer isto à nível da alfabetização nas línguas Bantu né, de origem Batu, mas entre os Sans ainda não tem sido possível,

então, o que é que se faz é..., a escola (as aulas) é dada como nas escolas urbanas né! O professor chega lá, é uma violência tal! Que eu costumo dizer que isto é uma grande violência, principalmente para aquelas crianças pequeninhas que na verdade falam só a sua própria língua e entram já em contacto com a língua portuguesa logo à primeira vez, o professor nem se quer percebe o que eles dizem, também não falam a língua de origem Bantu da localidade que eles possam perceber, porque eles já adoptaram as línguas dos vizinhos , quase todos eles falam uma língua Bantu, els falam sem nenhum problema, então isto tem sido na verdade violento, mas para mim, deveria ser assim, começarem na verdade o ensino com as suas próprias línguas.

E: No seu entender, como deve ser feita a gestão multicultural do currículo numa perspectiva intercultural?

PE5: também os conteúdos devem estar, a escola deve ir ao encontro do aluno, aí é que está o problema em quase todo o País! a escola não é aliciante para estas crianças, o que chamamos educação não é educação para eles, porque eles educação têm, será que nós vamos buscar alguma coisa de positivo da educação deles, para reforçarmos, aprofundarmos, para que realmente esta criança tenha uma educação adequada e boa para sua própria sociedade? Para que ele possa saber que afinal aquilo que os seus pais dizem também é útil é bom e que pode ser desenvolvido na sua própria comunidade? Bós fazemos isto? Não, não fazemos isto, nós estamos a dar uma educação que é herdada do Ocidente sem ter em conta em nada aquilo que são as realidades especificas de cada um destes povos, tendo em conta o tal multiculturalismo, tendo em conta a interculturalidade que a gente aqui está a mencionar. Como é que você vai falar da interculturalidade, se na verdade ela não existe do ponto de vista real! existe é um contato assim, mas a convivência, a valorização não é, e..., e olhar para os diferentes elementos culturais que cada um de nós é portador isto não acontece.

Temos de apetrechar os nossos colegas do Ensino Primário com conhecimentos reais das comunidades onde devem trabalhar. e ensinar a pensar principalmente, que é o que se faz pouco no nosso ensino, é ensinar com que os nossos profissionais no futuro pensem, têm que pensar, e pensar significa o quê? É terem conteúdos, não é verdade, e terem a capacidade adaptar estes conteúdos à realidade que vão encontrar. Isto é que falta, eu já dei seminários por exemplo em alguns Sítios, é..., Seminários à professores do Ensino Primário e Ensino Secundário e o professor por simples coisa como quem diz olha, professora eu não conheço um coqueiro! é no livro vem coqueiro! E fala-me do coco, eu nunca vi um coco! Nem a árvore que se calhar é um coqueiro eu nunca vi! Como ensinar isto ao aluno? Isto é falta de quê? Simplesmente de pensar! De criar! Tu não tens um coqueiro, mas, tens um maboqueiro, tens um Embandeiro, tens sei lá o quê! Então, para dizer que nós temos estes problemas de levar com que o professor tenha criatividade,

com que o professor pense, temos é que fazer porque nós temos tudo, o problema é apenas que o professor esteja bem preparado e que seja um pensante, não ser apenas um transmissor de conteúdos que encontra.

E: Gostaria de acrescentar alguma coisa?

PE5: não, dizer que na verdade trabalhar sobre os San para si é desafio grande, e dizer que esta questão da integração escolar vai ser bom, até porque como professor do ISCED-Huíla pode ser uma proposta valida e vai ser com certeza para que todos aqueles que trabalham com estas pessoas, com estes grupos possam ter algo, um suporte digamos de estudo para mudar um pouco aquilo que nós estamos a ver agora, faz-se muitos esforços, mas, não se chega no cerne da questão destas comunidades, é preciso que as propostas cheguem à eles e que possam se exequíveis, não é verdade? Para que se saia do problema em que estas comunidades estão relegadas né, é..., porque eu digo sempre relegadas, porque cada programa que se leva para lá me parece que é um programa que continua leva-los para uma discriminação ou outo-discriminação, é preciso em primeiro lugar ter conhecimento delas próprias e fazer com que ela próprias possa participar na sua inserção. Eles próprios têm de tomar consciência que podem não é, que são capazes! e são! porque eles são inteligentíssimos não é, então eles podem na verdade é..., é..., inserir-se não é, com algum apoio, com alguma ajuda inserir-se noutras comunidades como qualquer outra.

Anexo 5 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos professores

Categoria	Subcategoria	Unidade de sentido
1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San	1.1. Ambiente relacional discriminatório e hostil	(...) onde está uma criança San, um Bantu não aceita mais sentar naquela carteira (...), é devido (...) desta discriminação, assim que eles iam para escola, tinham sempre medo. (P4, p. 202). (...) eles ainda são mesmo discriminados (...). Na escola é (...) mesmo difícil (...) a intenção é mesmo da inclusão, mas, assim que os Bantu vissem os San eles se isolavam, os Bantu à parte e os San à parte (...) exemplo quando eles vissem que os Bantu estão na sala eles assim se retiram, então, quer dizer a sala não é nossa é dos Bantu (...). (P3, p. 197-198). Eles não têm uma boa relação. Os San são quase sempre discriminados pelos Bantu, e isto não é de hoje, quase sempre foi assim. (P5, p. 206). Dentro da escola pude ver que é mais ou menos, mas já fora, eles sofrem uma pequena discriminação (...), é esta discriminação (...) que faz com que eles se afastem das escolas (...). (P1, p. 185-189). Eles vivem isto no corpo e na alma (...). (...), ainda existe *Bullyng,* (...) há preconceito muito alto, que se não forem revistos, estes elementos vão ainda perigar para que muitos não venham à escola (...). (P2, p. 190 - 192).

	1.2. Falta de gestão da diversidade cultural na escola	A escola tem de fazer mais. Deve tornar mais próxima a relação entre a escola e essa pequena comunidade, acredito que vai melhorar muito aquilo que é a vontade das próprias crianças começarem a aderir as escolas. (P1, p. 186). Sublinhe-se que as nossas escolas não estão preparadas para poder acolhê-los, nós não temos políticas de integração, aliás, o professor é que tem de cria-las na sala de aulas, porque senão nós não temos condições nenhumas para poder atendê-los- (P2, p. 192). Penso eu que a escola em si, deve criar mesmo métodos de inclui-los, criar métodos de como trabalhar. (P3, p. 201). (...) que a direção municipal da educação e a direção da escola devem criar mecanismo para criar um currículo, ou seja, flexibilizar o currículo para ir de encontro às necessidades educativas destas crianças. (P5, p. 210).
		(...) muitas das vezes não sabemos como lidar com eles (...) e o nosso maior problema é com a própria contextualização em que não conseguimos acompanhar cada estudante por causa das suas especificidades(...), muitas das vezes é falta de preparação de nós os professores (...). Então encontramos estes constrangimentos. É que nós nas aulas práticas nas nossas Universidades, (...) nos Magistério Primário em que se formam professores não há grande interação sobretudo nas aulas práticas para podermos entender esta situação. (P2, p. 194-195).

	1.3. Falta de formação	Não tenho capacidade suficiente para trabalhar com a diversidade..., não tenho..., e o meu sonho era mesmo disto, formar-se..., porque se eu não tivesse este sonho, eu ia desistir, já ia desistir. (P4, p. 203). (...) não tenho nenhuma formação, e isto tem complicado muito. (P1, p. 189). Nunca tive nenhuma formação neste âmbito. (P3, p. 200). Não tenho nenhuma formação pedagógica. (...), nos planos de aulas, o Diretor tem paciência de vir a minha buscar e trabalhar com os outros para saber como é que se faz o plano de aulas. Faço mesmo esforço pego livros leio, com ajuda, conselhos..., e em casa também como o Papá (...) é professor diz que é assim, faz-se assim, com ajuda dele consigo fazer qualquer coisa. (P4, p. 205). Neste âmbito nunca tive mesmo nenhuma formação. Também não domino bem o que é que esta ciência estuda. (P5, p. 208). Eu praticamente não tive uma formação intercultural como tal (...). (P2, p. 195).
		O grande desafio é mesmo falta políticas interculturais para poder lidar com eles né?..., (P1, p. 186-188). (...), nós aqui não temos metodologias próprias, mas vamos remediando (...), metodologias próprias mesmo, ou as mais eficazes não existem. (P3, p. 200).

	1.4. Ausência de políticas interculturais	(...) o nosso maior problema para a inclusão das crianças San, é o preconceito sobre as crianças. Nota-se que em nenhuma política de convivência os San aparecem! E se aparecem é só nas questões eleitoras, se aparecem é quando precisamos de massificação, fora não incluímos as comunidades San, são minorias que precisam de políticas de inclusão escolar. (P2, p. 196).
2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San	2.1. Conhecimento da cultura e da realidade	(...), nós não conhecemos mundo deles, então temos de nos abrir para poder conhecer, (...) é necessário conhecer para ensinar e só se ensina algo que conhecemos, então, é nisso que advogo tal como também dizia Émile Durkheim "devemos conhecer a criança para poder educá-la melhor". Nós temos de entrar para a cultura dele (...), temos de aprender a lidar e a perceber, só assim é que nós vamos conseguir entendê-los, fazer com que eles tenham (...) educação no verdadeiro sentido da palavra, porque se nós formos com preconceitos vamos matar o mundo dos San, e nós temos estado a observar que este foi um dos mais visíveis elementos que fizeram com que eles em nível de escolaridade até hoje fossem poucos (P2, p. 191-192). Para podermos entender estes indivíduos é necessário sabermos um pouquinho dos seus modos de vida, o que fazem, como vivem e onde vivem, muitas das vezes nós os professores achamos que temos uma licenciatura, um Mestrado, outros têm até doutoramento, entendemos tudo!, enquanto que o mundo deles nós não entendemos e achamos que eles devem (...) fazer esforço de conhecer-nos como professores e nós não como alunos a eles (...), eles são muito prejudicados neste âmbito e..., prontos gostaríamos que ainda

		aumentasse o nível da escolaridade desta franja da sociedade, através de boas estratégias de inclusão. (P2, p. 186). Para esta situação problemática são poucos os professores que saem das suas salas, das suas escolas para poderem ir ao encontro destas comunidades, e seria bom que se fizessem isto, para podermos entendê-los, e aí talvez que haveria um casamento..., estratégias para se poder melhorar o seu nível de inclusão e escolaridade. (P5, p. 207). O importante é nós os professores conhecermos os hábitos e costumes dos alunos..., eu procuro conversar com as famílias que vivem aqui ao lado, para entender os problemas deles. (P4, p. 203).
	2.2. Promoção do diálogo e respeito inter-étnico	"Têm sido esporádicas (...), temos professores de História e das atividades extraescolares que vão propondo que se fale com os pais, (...) e não tem sido constante (...) eu não vou dizer que eu seja um exemplo ou um elemento que faço, eu tenho várias dificuldades também nisto" (P2, p. 195). É difícil fazer com que os Bantu olhem para os San de forma normal, porque eles acham-se superiores em relação aos San. Então, o que tentamos fazer é passar a informação de que não existente superioridade entre ambos os grupos, todos nós somos humanos e acima de todos angolanos, ou seja, procuramos por meio da conversa demonstrar que não pode haver discriminação dos Bantu para com os San. (P5, p. 208).

		Em base de conversa mesmo..., é só conversa mesmo. (P3, p. 201). Eu faço parte da comissão das atividades extras-escolares, uma das maneiras que eu encontrei de levar estes mesmos a interagirem com os outros, é mais a partir das práticas de futebol, é que para eles se aproximarem mais dos outros, aí..., e poderem interagirem melhor. Para além das atividades do desporto nunca mais realizamos nada, no geral como particularmente. (...) sim, escola tem de fazer mais. Deve tornar mais próxima a relação entre a escola e essa pequena comunidade, acredito que vai melhorar muito aquilo que é a vontade das próprias crianças começarem a aderir as escolas. (P1, p. 186-187). (...) nas quartas-feiras aqui tem tido reuniões com os encarregados de educação, com o Vice administrador Comunal, sempre nas quarta-feira ele tem vindo aqui convocando reuniões com o Diretor para falar mesmo sobre as crianças dentro da escola. A reunião tem sido com os pais dos San e Bantu. (P4, p. 204).
	2.3. Educação bilingue	Temos articulado o português e o *Nhaneca*, só assim que a gente está a ver sucesso, (...), o sucesso está mesmo na língua *Nhaneca*, você fala em português depois fala em *Nhaneca* (...). (P4, p. 206)**.** (...) acho o que eles precisam mesmo é alguém que também saiba falar a língua deles, assim eles vão sentir-se valorizados também. (P1, p. 189).

		(...) seria bom (...) que se implementasse o *Kung* como língua de ensino (...) muitos deles estão habituados à sua língua materna e querem sentir o ensino na sua língua materna, e muitos de nós não dominamos..., aqui vem o grande problema (...), então seria bom que houvesse um casamento, que os professores fossem potenciados (...), (P2, p. 194-195).
	2.4. Gestão multicultural do currículo	Temos de arranjar forma, alguns métodos para não excluírem estes, para não excluir esta raça (...), então a gente tem de intercalar, por exemplo se é...., temos de arranjar, se calhar é...., um tema que vai de encontro a realidade deles (...), e ali trabalhar no sentido e a coisa vai indo. (P3, p. 202). Na minha opinião os currículos deveriam ser ajustados atendendo a realidade (...) da região, nós até temos encontrado muita dificuldade nas Provas de Escola, as Provas de Escola normalmente são elaboradas pela escola Mãe, porque nós (...) estamos numa escola Anexa (...). A nossa realidade (...) no Hoque é diferente da realidade (...) no Lubango, muitas das vezes não conseguimos cumprir com os programas (...) porque se aplicarmos o rigor conforme se aplica (...) na cidade, então teremos muitas dificuldades no fim de ano ou durante o processo de avaliação. (P1, p. 189). (...) é preciso contextualizar os currículos, a questão da contextualização (...) da particularidade, nós temos os programas à nível macro, à nível meso e à nível micro, então, eu gostaria de sublinhar estes ultimo que é a nível micro sobre tudo a zona do Hoque por causa da sua particularidade, para que estes não se sentissem à margem (...) que se traçassem políticas para poder inclui-los com programas específicos (...), um currículo

		regional uma coisa assim (...), então é necessário contextualizarmos e traçarmos políticas especificas para podermos integrar esta gente, porque senão (...) não estamos a cumprir com aquilo que a Constituição diz a questão da igualdade. (P2, p. 197-198). Planifico as minhas aulas de forma geral mesmo, não faça nenhuma diferenciação (...). Considero mesmo importante a gestão multicultural do currículo, mas atendendo os meios e as condições que temos, como; o tempo a falta de alguns conhecimentos e as condições da escola, fica um pouco difícil cumprir com estes detalhes. (P5, p. 207). (...) é preciso criar condições para a flexibilização do currículo. O problema é que nós temos as planificações e temos de dar tudo que é planificado, senão quando chegar a época dos exames somos condenados se a matéria não corresponder com a prova, ou seja, se o que sair na prova não lecionamos, o nome do professor fica em causa. Então, nestas condições fica difícil fazer uma gestão multicultural do currículo. (P4, p. 206)
	2.5. Oferta formativa no âmbito da educação intercultural	(...), deveria se implementar alguns cursos especiais ou específicos para os professores que lidam diretamente com essas crianças (...), para podermos ajudá-los a terem sucesso no processo de ensino-aprendizagem. (P1, p. 187). (...) que houvesse mais atividades, preparar os professores, porque os que trabalham aqui são facilitadores, é não têm (...) formação de professores. Dependemos (...) naquela troca de ideias e de experiências, ali vamos ganhando algumas experiências para podermos trabalhar com os mesmos. (P5, p. 208).

		(..) que houvesse realmente esforços de potenciar professores para poderem trabalhar com este, não são os alunos que devem ser potencializados para trabalhar com os professores, deve ser o contrário (...), é necessário capacitar os professores (...), muitas das vezes nós os professores nas escolas é que provocamos o bullyng entre os Bantu e os San. Porque maior parte dos professores são Bantu, e não puxam pelos San, se puxam, puxam pouco (...). (P2, p, 196). (...) com base mesmo numa formação específica (...) que houvesse mais atividades, preparar os professores, porque os que trabalham aqui são facilitadores, é não têm curso de formação de professores, dependemos (...), naquela troca de ideias e de experiências, ali vamos ganhando algumas experiências para podermos trabalhar com os mesmos. (P3, p. 202).

Anexo 6 - Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos membros da comunidade San

Categoria	Subcategoria	Unidade de sentido
1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San	1.1. Ambiente Relacional discriminação e hostil	Eles dizem que nós cheirámos mal, o meu coração dói quando eles dizem aquilo. (...) eles nos desprezam. (PMC4, p. 222). Dizem que nós vivemos na mata, as vezes sempre que nos encontramos eles falam sempre olha o San (...), estes abusos dão vergonha, as vezes medo de estar com eles. (PMC6, p. 227). Não é boa, existem grandes problemas, eles não nos deixar cultivar a terra e buscar água no fontanário (...), nós lutamos para obter água, voltamos para casa e vais dormir com sede, só quando é de tarde ou de noite podes obter água, isto quando o povo Bantu leva tudo que precisa. (PMC10, p. 238). Ali próximo ao nosso bairro um pouco em baixo tem a escola, muitas crianças que estavam a estudar lá, no caminho lhes abusam, mesmo o professor também despreza, e quando uma coisa, uma tarefa lhe manda para ir no quadro caso não conseguir, eles falam mal, então as crianças começaram a desistir (...). (PMC2 p. 217). Nós com os Bantu não estamos bem, porque, eles falam que os San não valem nada, desprezam. Ali na escola as crianças são sempre maltratadas, (...) sempre. (PMC7, p. 230).

		A escola não faz nada, eles só falam que as crianças não estão a ir para escola porquê? (PMC7, p. 231). Eles nos gozam, nos falam mal, (...), mas este abuso tem que acabar. As crianças começaram a frequentar a escola da vila, e as crianças Bantu disparatavam e chamavam nomes, então pararam de ir lá. (PMC3, p. 219). Eu próprio, por exemplo, também já passei por esta de discriminação (...). Mas, (...) isto tem a ver com a própria consciência de nós como angolanos (...), eu sou tradutor da língua San (...) para outras línguas. Eu andei no Botsuana, foi para a África do Sul, e o relacionamento da comunidade San e outras comunidades é muito aberto, até há casamentos abertos, os San casam-se com outras tribos, (...) relacionam-se bem, (...) aqui em Angola é onde tem esta grande discriminação dos Bantu perante os San, em vários locais públicos e em algumas escolas mesmo (...). (PMC1, p. 211).
		(...) eles falam sempre que nós somos diferentes, que não somos iguais a eles. Nos desprezam muito até as crianças na escola. (PMC7, p. 230). Na escola não aceitam bem os San, nós costumamos ver como tratam as crianças San. Eles nos tratam como se fôssemos animais, falam muitas coisas feias. (PMC9, p. 236). As principais dificuldades têm a ver mesmo com o modo como são tratadas na escola, pelos colegas e pelos professores as vezes. (PMC1, p. 212).

	1.2. Estereótipo étnico	Na escola as dificuldades as vezes é mesmo o desprezo, abusam, e os professores as vezes não cuidam. (...), esta escola mesmo aí da Hupa, nomearam um professor Bantu, ele disse eu não vou ensinar aqueles San, são muito complicados, depois, com aquela força da comunidade (...), das autoridades (...) da Comuna, lhe empurraram mesmo obrigatoriamente, agora vai que não vai, estão a dar aulas. (PMC2, p. 216-217). Eles batem as crianças (...) na cabeça, ficam a desprezar..., (...) dizem para não andar a ir mais naquela escola que não é dos San. Mandamos a crianças na escola, porque a escola é muito importante, eu quero que ele aprende ler e a escrever. (PMC3, p. 220). As crianças não terminam de estudar porque na escola abusam muito as nossas crianças, batem e ofendem, por isso eles não volta ou desistem da escola. (PMC6, p. 227). (...) para as crianças estudar (...) os professores e os colegas cuidar bem uns dos outros, não ofender nem bater as crianças. (PMC8, p. 232).
		A escola respeita San, mas não assim tanto. Mas, o professor também pode falar para os Bantu começar a respeitar também os San, porque nós também somos importantes. (PMC6, p. 228). (...) os professores devem (...) começar a falar (...) com todas as pessoas daqui do bairro para começarem a evitar estas coisas de briga no bairro e na escola com as crianças. (PMC5, p. 226).

	2.1. Promoção do diálogo e o respeito Inter étnico	Devem tentar falar com todas as pessoas da escola, os professores e alunos, para ver estais coisas de desprezo na escola com os San (PMC7, p. 231). Os professores devem só ajudar a falar as crianças Bantu para não insultarem mais as nossas crianças, deixar de chamar eles de cão. E pedimos também as outras tribos, o respeito pelos nossos costumes deixados pelos nossos antepassados. (PMC3, p. 220). A escola tenta mesmo assim, assim, mas as crianças estão sempre a fugir, devido a luta. "(...) por exemplo uma sentada conversar, a gente se senta com os pais (...) e conversa e faz algumas contribuições. Mas, esta escola nunca ainda fizemos isto. (PMC2, p. 217-218).
		A escola (...) quase nada faz para poder ajudar no desenvolvimento educativo das crianças San, quase não existem programas de apoias e de incentivo as crianças San, bem como programas de inclusão. (PMC1, p. 212-213). (...) o que eu notava quando eu estudei, houve momentos que os alunos das outras comunidades são seguidos e bem, são aconselhados, se ele está fraco em termos de matéria de assimilação, o professor ou o diretor convida uma equipa vão para lá, mas, na minha casa para você ver alguém venho para me despertar o ânimo, nunca (...), então estas coisas que têm feito este conflito (...) então (...) que haja (...) programas (...). (PMC1, p. 212-213). Vamos imaginar que numa escola, todos que lá lecionam são de uma comunidade por exemplo, a tendência é de olhar para a comunidade de onde eles são provenientes. Por

2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San	2.2. Desenvolvimento de programas específicos	exemplo se numa escola houvesse três professores que são da comunidade San e dez professores ou mais das outras comunidades, é claro que só assim haverá cooperação, só que todos são de um único lado. Como é que fica? Eles podem fazer programas ali, mas não apontam para o lado San, porque dali eles não têm nada. (PMC1, p. 212). (...) para que seja incluída estas crianças primeiro têm de começar na alfabetização, depois dali levadas para a escola, por exemplo eu segui um grupo de ex-alunos no Cunene (...), hoje (...) estão no Ensino Médio, mas para tal foi preciso alfabetizar e todos os dias levá-las à escola e acompanhar (...) isto é que necessário que se faça (...). Então este é o projeto que estamos a fazer em algumas comunidades, alfabetizá-las nós próprios, porque outra pessoa pode começar isto e não vai terminar, então nós próprio alfabetizamos as crianças, levamos para a escola, consciencializamos os desafios que têm lá na escola só depois assim vão criar amizades com base na instrução dada e as coisas têm vindo a nos dar bem e graças a Deus já temos um número satisfatória das crianças San neste sentido. (PMC1, p. 213).
		A criança sai de casa para a escola nem sequer entende a língua portuguesa, quando a criança chega, o professor deve receber a criança no pátio da escola, fala com ele a língua que entende, e lhe diz que em português esta expressão diz assim, este também é o papel do professor, mas tem de ser com paciência. (...). (PMC1, p. 215-216). (...) a comunidade San tem uma capacidade muito elevada de poder acatar outras línguas, (...) basta só os professores que os ajudam (...) nessa linha de pensamento e serem também pacientes (...) eles são fáceis de falarem a língua portuguesa (...). (PMC1, p. 215-216).

	2.3. Educação bilingue.	As crianças podem não falar a língua portuguesa, mas têm a capacidade em aprender outras línguas, eles podem aprender outras línguas começando pela língua San ou mesmo a língua Bantu que muitos deles falam e muito bem, e dali, começar e injetar a língua portuguesa que eles aprendem. (PMC6, p. 229). Eles como falam a língua Nheneca, pouco a pouco estão a prender a língua português. (PMC2, p. 218). Eles estão a aprender um pouco a falar. (PMC3, p. 221). Para ensinar é mesmo ter cuidado de ensinar devagar a língua portuguesa. Eles como já sabem um pouco vão aprender mesmo. (PMC7, p. 231). (...) conforme o professor escreveu uma letra, ou A, B, C, D, ele fala português ele ali mesmo aprende. Nós também dentro de casa começo já a dar explicação na criança. (PMC9, p. 236). Aos poucos as crianças estão mesmo aprender a falar um pouco, mais, o professor também deve entender um pouco a nossa língua. (PMC5, p. 227).

Anexo 7- Grelha de análise de conteúdo das entrevistas aos especialistas

Categoria	Subcategoria	Unidade de sentido
1. Obstáculos à inclusão escolar das crianças San	1.1. Ambiente relacional discriminatório e hostil	(...) a descriminação que é vivida na comunidade depois transfere-se para a escola (...), e depois durante a própria permanência na escola (...). Os San normalmente são as que aparentam ser desfavoráveis, mais pobres, e em alguns casos para se manterem na sala de aulas precisam da ajuda de outros meninos, neste caso da comunidade Bantu, as vezes para pedir um lápis e em alguns casos quando solicitam algumas destas coisas são sempre tocadas questões culturais(...). (PE2, p. 249-250). O processo de inclusão escolar destas crianças não tem sido fácil (...), é verdade que os país pelo aquilo que eu tenho como conhecimento, já fazem algum esforço de mandarem os seus filhos para a escola, em algumas comunidades pelo menos do que eu conheço, eu conheço várias comunidades deste grupo (...), mas, ao fim ao cabo desistem, porque ainda sofrem a tal discriminação por parte dos Bantu, as próprias crianças em si (...) não estão preparadas (...) para enfrentar a convivência comum com as outras, e as outras também não estão preparadas para esta convivência conjunta, é mais fácil encontrar pessoas da mesma origem Bantu por exemplo, conviverem independentemente de serem de origens diferentes, duque um San conviver com aquelas crianças Bantu. (PE5, p. 277). Na convivência que eu fui tendo com este povo sobretudo na localidade do Hoque, fui percebendo que existe uma quase seleção natural entre este grupo, quando estão próximos

		aos outros grupos (...), quer uma espécie de auto exclusão fruto da maneira como são tratados pelos membros de uma outra cultura. (PE1, p. 241-241). (...) do ponto de vista endógeno existe uma certa discriminação desta comunidade, o que cria até um certo ponto, dificuldades de inclusão. (...) há aqui uma ideia de impureza, de inferioridade (...), isto começa em casa, há este processo, se os adultos não conseguem integrar-se, agora imagine como é que é a relação ao nível da escola né? (...) eles têm características muito particulares (...), estas características superficiais fazem com que eles sejam completamente discriminados. (PE4, p. 263). (...) eles olham para eles como o homem do bosque! Este é o homem do mato! É um processo de discriminação sobre o qual são tecidas várias palavras que do ponto de vista da moral e da ética, ferem e faz com que eles não se sintam à vontade dentro daquele seio. (...) muitas das vezes estas crianças são influenciadas pelos mais-velhos, aquilo que as crianças veem ouvindo desde a tenra idade até hoje, vai fazendo com que a mensagem passe de geração a geração e (...) as crianças sentem-se discriminadas. (PE3, p. 259). Eu tive uma (...) experiência a nível do Hombo (...) no Quipungu, e que se observou de facto que o nosso grupo alvo era a comunidade San, fomos para lá para visitar esta comunidade, e, entretanto, quem nos recebeu foi um Soba Handa que colocou os San a mais de 100m, mais ou menos de distância, quando nós deveríamos interagir diretamente com a comunidade San, um (...) sinal expresso de discriminação, e depois este Soba Handa, da

		autorização para que a comunidade San se juntasse ao grupo e com a qual pudéssemos trabalhar, e a própria comunidade em si acabou por apresentar um conjunto de situações que contribuem digamos para alguma dificuldade de interação entre eles. (PE4, p. 264).
	1.2. A falta de gestão da diversidade cultural na escola.	Confesso na minha humilde opinião que não tenho estado a verificar uma gestão multicultural do currículo. Infelizmente não há aquela preocupação em ajustar o currículo as necessidades reais e concretas da escola ou da comunidade onde está inserida a escola. (PE1, p. 241). (...) o Estado precisa manter uma posição firme em relação a isto, bom, não vamos criar uma Lei Discriminatória, mais, podemos criar uma lei Protetiva, portanto para aqueles grupos que comprovadamente se reconhece nele alguma dificuldade de adaptação, alguma dificuldade (...) dada a sua minoria, e o Estado pode se socorrer do direito comparado, olhar para as outras realidades, o Brasil trabalha muito bem nisto nas comunidades indígenas , sobre a questão da proteção destas minorias nos centros de ensino (...). (PE2, p. 249). (...), é preciso que quem trabalha em políticas, (...) um sentido de ver as especificidades das localidades, através de projetos, (...), é preciso projetos para cada uma destas comunidades, incluindo os San (...). (PE5, p. 277). Isto é mais complicado quando não há um guia, claramente cada escola vai tentar gizar a melhor estratégia para resolver este problema, isto ainda por cima passa por Professores mal treinados para este tipo de situações, porque para periferia vão sempre aqueles que se

		calhar têm menos possibilidades (...), não há um desafio de um indivíduo que se tenha formado dentro de uma academia mais direcionada para este tipo de questões (...). (PE4, p. 267)
	1.3. Falta de formação	(...) os nossos professores principalmente da primária não estão é preparado para nada, (...) o problema são as ferramentas que são dadas a estes professores para poderem realmente trabalhar, estou a falar do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista do conhecimento das realidades concretas (...), aqui estamos a falar se calhar de interculturalidade também (...), com diferentes elementos do multiculturalismo (...). (...), o agente da educação é que deve estar preparado para o feito, e isso não acontece, nos aqui formamos professores, mais não falamos dos San, não damos as ferramentas necessárias para o professor (...). O nosso professor vai para lá sem se quer nunca ter visto um San, sem nunca ter ouvido falar deles, quando chega lá é o primeiro a discriminar inclusive, como é que a criança não foz, se o próprio professor está a dizer que ele é diferente dos outros, se o próprio professor não sabe trabalhar com eles. (PE5, p. 280). (...) se nós quisermos ter um desenvolvimento sustentável na educação a primeira coisa que devemos fazer é investir no próprio professor (...), para depois oferecer aquilo que aprendeu à sociedade (...). (PE3, p. 261-262). (...) quando falamos de Angola da a suas múltiplas culturas, o que nós devemos introduzir nas nossas escolas acredito eu, é disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber a diferença (...) culturas, (...), portanto, sugerimos efetivamente que haja uma

		educação virada para a percepção da cultura dos alunos (...), as questões de cultura (...) especificas (...). (PE2, p. 255). (...) com as lacunas que nós temos nos currículos, o que podemos nesta altura fazer é sentar as escolas de formação de professores no sentido de equacionarmos formas mais assertivas de se intervir junto destas comunidades, para tal, era necessário fazer algumas visitas à estas comunidades (...), e tentarmos fazer algumas experiências relativamente ao melhor modelo que se adequaria a nossa realidade, isto é fundamental, porque as nossas abordagens são muito genéricas, e no papel parece ser tudo muito interessante, mais quando vamos à prática acabamos por estranhar estas realidades, então, tudo passa por um ajustamento interno desta região (...), relativamente a forma mais eficiente de se trabalhar estas comunidades, daí estudos precisam-se ao nível destas comunidades (...), e daí termos uma educação mais ajustada (...). (PE4, p. 272-273).
		Muito mal, muito mal no sentido em que vejo estudos muito superficiais, é.., que tentam fazer algum aconselhamento, mas do ponto de vista prático não conheço nada assim palpável. (...) o nosso programa de intervenção tal como está, não responde nada aquilo que são as particularidades destas comunidades. (PE4, p. 266). Primeiro eu acho que são as políticas que deveriam ser especificas para cada comunidade em Angola (...). Os San têm na verdade algum problema na integração cultural e na educação principalmente (...), é preciso em primeiro lugar trabalho de conscientização tanto dos pais não só deles, mas da vizinhança, todos aqueles que estão em volta e que vão ter

	1.4. Ausência de políticas interculturais	oportunidade de frequentar esta escola (...), um trabalho digamos de educação em si, que eu acho isto que é educação intercultural. (PE5, p. 276-277)**.** Hoje pensa-se muito em políticas educativas, (...), mais, (...) as tais políticas, ainda no meu ver, são muito frágeis, quase não existem (...). (...) as causas do fundo que nós poderíamos anotar das dificuldades de inclusão destes povos, é (...) o facto de haver um processo de discriminação, isto tudo faz com que este suposto processo de inclusão tenha certas dificuldades, porque o povo não se sente à vontade, isto também deve-se em parte, a falta de políticas interculturais adequadas. (PE3, p. 259). (...) eu acho que também falta um pouco de vontade política de proteção das minorias, porque acho que aqui o Estado deveria definir claramente uma política de proteção as minorias, porque quando nós observamos a relação dos San com os Bantu, há uma sobreposição cultural, de valores e em alguns casos o Estado olha para aquilo de uma forma serena e impávida, portanto é preciso que o Estado também trabalhe neste sentido, porque reparar esta imposição que o povo Bantu coloca ao povo San, também passa para as Instituições, ou seja, estas crianças San são em muitos casos discriminadas, então os pais as vezes para protegerem as crianças destas discriminação e *bullying* preferem os manter em casa duque manda-las para as Instituições de Ensino. (PE2, p. 249). (...) eu entendo que uma das grandes razões é o Estado não incluir dentro das suas prioridades a inclusão das minorias San como uma política pública. Entendo que

		infelizmente não se tem isto como uma política pública e não tendo isto como uma política pública também dificulta a inclusão das mesmas, ou seja, não são prioridades (...), é triste por vezes ver (...) no princípio de cada ano letivo, (...) são escritos, e depois são apresentados em secções (...) públicas que (...) matriculamos x membros da comunidade San, mas aquilo parece mais como se fosse um exercício de luxúria e não por que depois haverá um (...) acompanhamento (...). (PE1, p. 241).
	2.1. Conhecimento da cultura e da realidade	(...) as escolas podem promover (...) trabalhos para que as pessoas conheçam a cultura, porque (...) enquanto as pessoas não conhecerem a cultura vão atacar-se umas às outras. (...) conhecer fundamentalmente as particularidades culturais do aluno, porque se o professor não conhecer (...) as características físicas do grupo San, ele não terá noção o que de facto são estas pessoas, o professor precisa inicialmente conhecer culturalmente este povo, para que ele possa proteger primeiramente esta cultura e depois fazer que os outros grupos aceitem a criança tal como ela é, e não precisa olhar a sua diferença como uma questão muito grave, devem olhar aquilo com normalidade, se o professor não conhecer as particularidades culturais dos seus alunos terá muita dificuldade de fazer vincar esta questão da inclusão (p. 251). (...) aqui o desafio provavelmente seria ao nível da própria direção da Escola, (...) a construção de um guia de uma forma mais assertiva de intervir junto destas comunidades, intervir juntos destas comunidades passaria por reconhecer com profundidade os seus *modus vivendi* (p. 268).

2. Medidas da educação intercultural favoráveis à inclusão escolar dos San	2.2. Promoção do diálogo e respeito inter-étnico.	Na escola convivem multiplicidades étnicas (...) se a escola não criar mecanismos de promoção da aceitação da diferença (...) obviamente poderemos resvalar para (...) atitudes que no fundo desencorajam, quer seja ao diálogo, que ser seja o respeito às minorias étnicas e as diferenças que existem no contexto escolar. Então eu penso que um dos elementos que pode ser feito é (...) criar mecanismo de que as famílias das pessoas ou destas minorias étnicas percebam que faz sentido participar na vida da escola, mas para tal é necessário que isto se faça através do diálogo, través da escutas, através do respeito as diferenças, através da criação de mecanismo em que o diferente se sinta incluída apesar das suas limitações, porque, por vezes nos aqui partimos da perspectiva da rotulação, porque este é diferente, é menor, é (...) um grupo nómada, obviamente não terá muita coisa de valor para acrescentar, então isto pode (...) afastar ainda mais e impedir o diálogo o respeito às diferenças que nós pretendemos aqui. (PE1, p. 243-244). Primeiro valorizar a pessoa humana, sem olhar para a cor da pele (...), elevar a dimensão humana, criar mais diálogo, (...), deveríamos olhar para os aspectos coletivos para o desenvolvimento da própria comunidade (...). Então o professor deve ser este garante o criador da estabilidade social, o promotor do desenvolvimento e integração social. Neste sentido penso que dentro do processo de desconstrução da ideia (...) do etnocentrismo (...) deveríamos tentar colocar ou inculcar no seio de toda comunidade escolar que todos unidos valemos mais que divididos (...), e isto pode ser introduzido ao nível de vários programas (...), saber viver na diferença (...) um diálogo permanente que é fundamental em trocar experiências (...). (PE3, p. 261-262).

		O professor é aquele elemento que mostra capacidade para negociar entre dois, três ou quatro elementos diferentes que têm na sua área de trabalho, e claro que ele pode ajudar não só as crianças, mas, os próprios adultos, os encarregados de educação e pais a lidarem-se bem (...), terem a escola (...) como propriedade de todos, (...) não é só meu, mas é daquele outro também que é diferente de mim (...). O professor pode ter esta capacidade de juntar as pessoas e, (...) tratarem em conjunto todos os problemas que têm a ver com os filhos e com a própria escola e com a comunidade (...). (PE5, p. 279). (...) os professores poderiam adoptar dinâmicas dentro da escola no sentido de fazerem trabalho de desenvolvimento sobre pesquisa cultural de outros povos, e (...) criarem (...) grupos de (...) inclusão (...). (...), portanto, era uma criança Bantu ir a comunidade San perceber as suas valências (...) o que tem de bom, que não tem, e a criança San também se deslocava para o outro lado, (...) retirar aquela capa de superioridade e de inferioridade, porque eu acredito que, com os adultos poderemos ter aquela dificuldade em inculcar novos hábitos, novos costumes, mas para as crianças até é possível, mas, para isto, tem de haver um trabalho de inclusão, os professores podem adotar trabalhos da campo e se deslocar à estas comunidades, portanto, eles vivem na mesma comunidades com certo distanciamento, mas podem ir à estas aldeias e conversar, chamar um destes mais velho ir à escola e procurar trazer então a sua experiência (...) a forma de viver, por tanto que isto pode ser uma das políticas. (PE2, p. 252-253).

	2.3. Educação bilingue	Eu entendo, neste ponto particular, que o ensino deveria ser billingue, em que ter-se-á combinado aspectos da língua San com o português, ou seja, estabelecer esta permuta constante (...). A perspectiva bilíngue parte da língua San e parte da língua portuguesa, seria muito bom no sentido de também não os desenraizar completamente, é aquilo que se diz, quando(...) nosso ensino é feito na nossa língua materna, nós nos sentimos mais identificados e por vezes o grau de participação e os resultados podem ser melhores, então é dali que entendo que o ensino deve ser bilíngue. (PE1, p. 246). (...), nós temos um Ensino monolíngue, temos a língua portuguesa como a língua principal, digamos de articulação nestes lugares e que é uma língua de certa maneira subsidiária, uma língua paralela, uma língua que só é exercitada ao nível da escola (...), se por acaso estas comunidades pudessem aprender na sua própria língua, isto elevaria muito mais a autoestima dessa comunidade (...). (PE4, p. 256). (...), para que haja sucesso escolar e uma integração adequada o ensino deveria começar nas línguas locais, nas línguas próprias (...). (PE5, p. 281). De facto este é um dos grandes calcanhares de Aquiles neste processo, porque muitos dos professores que vão para estas comunidades não dominam a língua San, então procuram passar a mensagem através ou da língua portuguesa ou de uma língua Bantu, que a partida também pode ser um elemento impeditivo (...) o professor se tem o domínio desta língua, pode usar os exemplos naquela língua, também faz com que o aluno perceba melhor (...), quer dizer a informação e mais penetrante, portanto, vamos usar o português por ser a

		língua veicular, língua que nos lida à todos nós, mas, em alguns casos onde for necessário podemos sim usar as línguas locais (...). (PE2, p. 256). Eu diria logo que o professor tem de dominar a língua, se este professor dominar a língua é uma competência que tem, é uma ferramenta que este vai utilizar para o desenvolvimento deste indivíduo. Imagina que eu não domino a língua vou ser colocado numa escola onde maioritariamente existe esta comunidade! Como vai ser processado o ensino? Se o ensino for processado em língua portuguesa (...) não haverá diálogo!, haverá monólogo!, então uma das grandes competências que o professor deve ter é o domínio linguístico do local, o professor tem de conhecer a comunidade com a qual vai trabalhar, eu acho que esta é uma competência, ao adquirir esta competência vai tornar o ensino bilíngue (...), processual e gradual uma vez que o próprio processo de ensino tem esta característica que é o gradualismo, onde pode inicialmente introduzir a língua nativa e aos pouco vai se introduzindo a língua oficial que é a língua portuguesa. (PE3, p. 261).
		(...) o nosso currículo é estático, não é flexível, se ela fosse flexível aí seria mais fácil a educação intercultural (...), as escolas não têm autonomia de mexer nos currículos, (...) é tudo centralizado, logo, isto faz também que haja dificuldades de implementar uma educação intercultural, (...) deveríamos olhar numa gestão multicultural. Se existisse uma autonomia curricular as escolas de formação de professores (...) poderia ter nos seus currículos de ensino as línguas das regiões em que estão enquadradas para melhor prepararem os seus professores (...). (...), as escolas deveriam participar na construção do seu próprio currículo, o que é que a escola pretende? O que é que se quer? porque senão,

	2.4. Gestão multicultural do currículo	vamos sempre continuar naquela que o pensamento é centralizado, veio de cima é execução direita embora não se consiga atingir os objetivos da escola (...). (PE3, p. 262). (...) nós temos de deixar de ter um currículo uniforme, o grande problema o currículo é pensado à nível de Luanda, dos centros urbanos, e não é sentido ao nível destas regiões. É urgente que peguemos em especialistas que façam experiências pilotos em várias zonas do país para depois encontrar a melhor forma de redigir os manuais daquela região. (PE4, p. 274). (...), eu penso que aqui na gestão multicultural dos currículos, (...) um currículo que tenha como modelo ou como padrão o currículo nacional, mas que depois a nível concreto seja flexibilizado no sentido de responder as perspectivas concretas da sociedade em que ela está a ser aplicado (...), penso que o currículo deve (...) ser maleável e flexível para que possa responder (...) especificidade concreta. (PE1, p. 246). A questão multicultural de Angola é um dos grandes problemas (...) para fazer funcionar uma política pública, porque, em muitos casos, as políticas públicas são pensadas num único grupo e as vezes é aquele grupo dominante, aquele grupo que gravita à volta do poder, por isto é que muitas coisas não funcionam. (...) devemos procurar fazer um exercício que permita que todo o mundo esteja incluído (...), por isto, é que nós defendemos que devemos ter um sistema de ensino altamente flexível, vamos pensar Macro, mas vamos agir local. Portanto, é esta a percepção que a gente tem, vamos definir (...) uma política Nacional de ensino, mas, para cada particularidade (...) vamos identificar aqueles traços (...) culturas

		(...) necessário (...) propor que se trabalhe num currículo que atenda necessidade da criança San, e aqui nos referimos a criança (...) e (...) fazer dele um homem novo. E nesta perspectiva se quisermos criar um currículo que de facto atenda às necessidades da criança, não deve ser o Estado a impor, mas o Estado deve ouvir as sensibilidades, deve descer até a base e a partir da base auscultar e perceber então o que é que eu preciso ensinar à esta comunidade, porque eventualmente um currículo que é feito para o ensino primário, onde nós percebemos que claramente o Estado num primeiro momento pretende ensinar as pessoas (...) a ler é a escrever, mas que ele começasse também a valorizar a sua questão cultural, (...) onde devemos dizer a criança, olha há pessoas que não são como nós é precisam ser também respeitada, portanto, se trabalharmos nesta perspectiva acredito que será uma mais-valia. (PE2, p. 256-257).
		(...) é necessário que o professor através das suas competências crie mecanismos de minimizar as desigualdades que os indivíduos apresentam à partida, então, eu entendo a perspectiva do humanismo ser um professor que investigue muito a questão do uso de uma metodologia diferenciada (...), partindo do pressuposto de que um indivíduo que tem um ponto de partida diferente também exige uma resposta diferenciada do professor, não no sentido da discriminação, mas no sentido de permitir que aquela resposta diferenciada melhor se ajuste a necessidade que aquela criança tem. (PE1, p. 244). A escola está na comunidade, e se a escola está na comunidade está ao serviço da comunidade (...), logo devem ser os professores os primeiros garantes desta sociabilidade, devem ser os professores os primeiros indivíduos a trabalharem em políticas integradoras,

	2.5. Aprimorar o perfil do professor	mostrando o que é a escola, as vantagens da escola e os aproveitamentos que podem ser obtidos na escola. O que acontece hoje é que muitos dos nossos professores que trabalhariam com estas comunidades também olham para estas comunidades de uma forma pejorativa, como comunidade inóspitas, povos sem valores, em vez de integrarmos estes ainda (...) acentuam (...) a exclusão (...). (PE3, p. 260-261). (...) o professor (...) é o pião principal nesta matéria, primeiro tem de ser ele a não ser preconceituoso, porque as vazes o preconceito não é só na discriminação também aquela proteção excessiva, em alguns casos pode se perceber como preconceito. Então se o professor tiver noção, que tenho todas as crianças que estão a minha frente são todos iguais com as particularidades de cada uma, e perceber que a pesar de eu estar aqui a ensinar o B, A, Ba, tem também uma outra componente que eu preciso trabalhar que é na questão da inclusão, então o professor deve estar munido destas ferramentas, deve saber como é que se faz a inclusão. Portanto, quando há um trabalho, e o professor percebe que aqui tem uma oportunidade para poder despertar nas crianças o valor de respeitar o outro (...), o professor deve ter em atenção que não deve (...) excluir, (...) deve encontrar um meio termo no sentido que as duas comunidades (...) dos San e dos Bantu, possam então estar juntos e trabalhar de forma integrada (...), o professor tem aí um papel fundamental. (PE2, p. 253-254).
		As respostas educativas que se têm dados até agora por vezes não habilitam indivíduos a responder à estas situações que estamos aqui a abordar, então se não são suficientes para responder, temos um sinal de alarme, alguma coisa deve ser acrescida (...), talvez repensar o modelo de abordagem destes assuntos, ou em unidades curriculares, numa disciplina

	2.6. Oferta formativa no âmbito da educação intercultura	concreta ou quem sabe em fóruns, workshops de grandes magnitudes para que no fundo servirem também daquilo que se chama sinalizar o problema e advertir a comunidade académica e não só sobre a necessidade de uma melhor resposta para a inclusão deste seguimento da sociedade. (PE1, p. 245). (...) nós temos um tipo de formação muito generalizada e as vezes não olhamos para as particularidades, nós acreditamos que dada a interculturalidade da região (...), seria de ontem que teríamos já esta capacidade de formar os nossos professores no sentido de lidarem, com as diferenças culturais que vão encontrar lá fora, isto não acontece. (...) o Estado deve definir políticas, e estas políticas de educação (...) devem ser direcionadas (...), precisamos atender esta particularidade. (...) devemos introduzir nas nossas escolas (...) disciplinas que desenvolvam no professor capacidade de perceber a diferença entre as pessoas e as culturas (...), portanto, sugerimos efetivamente que haja uma educação virada para a percepção da cultura dos alunos, se pudéssemos, pensar num sistema nacional de formação de professores que incluíssem isto, não poderia ser de todos tão mal que nós pudéssemos formar professores que atendessem determinadas regiões do país (...), as questões de cultura são muitos especificas, muitos localizadas (...). (PE2, p. 254). O professor deveria ser preparado tendo em conta (...) as realidades que ele possa encontrar (...). A formação de professores deveria contemplar aspecto académicos e também olhar para a situação etnolinguístico da região, formar um professor capaz de responder as necessidades educativas da região onde se encontra, através de uma formação que responda

		as particularidades do mosaico sociocultural, começando pelo fator língua, e a partir do fator língua vamos conhecer outros elementos culturais. (PE5, p. 280). "O professor tem de ter uma formação, uma preparação muito forte ao nível de algumas Ciências Sociais como por exemplo, Antropologia, Sociologia, isto é fundamental. O indivíduo que não conhece a amplitude cultural, não consegue olhar para a cultura diversa como sendo a maior riqueza de qualquer comunidade que se pode tirar daí partido (...). O primeiro passo é que seja um indivíduo com uma mente aberta, (...) que tenha conhecimentos (...) sobre estas realidades (...) (PE4, p. 271-272). (...) necessidade da introdução de uma cadeira, uma disciplina ou uma unidade curricular que ajude não só os que se formaram naquelas áreas especificas, mas também noutras áreas, mas que sejam de educação para que possam ter conhecimento de como trabalhar com este tipo de crianças (...). (PE1, p. 245).