



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FELISBERTO MANUEL

**ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA CAÁLA,
PROVÍNCIA DE HUAMBO, EM ANGOLA: CONCEPÇÕES E POLÍTICA**

UNESP-Marília/SP 2026

FELISBERTO MANUEL

**ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR NO MUNICÍPIO DA CAÁLA,
PROVÍNCIA DE HUAMBO, EM ANGOLA: CONCEPÇÕES E POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Autor: Felisberto Manuel

Orientadora: Professora Dra Angélica Pall Orianí

UNESP-Marília/SP 2026

M294a **Manuel, Felisberto Manuel**
ATENDIMENTO À EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
NO MUNICÍPIO DA CAÁLA, PROVÍNCIA DE
HUAMBO, EM ANGOLA: CONCEPÇÕES E
POLÍTICA / Felisberto Manuel Manuel. – Marília,
2026
68 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e
Ciências, Marília
Orientadora: Angélica Pall Oriani Oriani

1. Educação Infantil. 2. Infância. 3. Atendimento à
Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.
dados fornecidos pelo autor(a).

Felisberto Manuel

HISTÓRIA DA POLÍTICA DO ATENDIMENTO A EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAÁLA NO HUAMBO-ANGOLA : CONCEPÇÕES E POLÍTICA

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Data da defesa: 28 de Maio de 2026

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Angelica Pall Oriani

UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof^a. Dr^a. Aline Novaes Conceição

UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Prof.^a Dr^a. Cláudia Darós Parente

UNESP – Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
1. INTRODUÇÃO	12
2 OBJETIVO GERAL	20
2.1 Objetivos Específicos	20
3. JUSTIFICATIVA	20
4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	23
5. O ENSINO EM ANGOLA: ALGUNS ASPECTOS	27
5.1 Divisão Histórica da Educação em Angola	27
5.2 Educação como meio de construção do Estado-Nação (1975-1991)	30
5.3 Segunda República (1991- atualidade)	33
5.3.2-Comparativo Legislativo: da Lei 17/16 à Lei 32/20	40
5.4 A Educação Pré-Escolar à Luz da Constituição	43
5.5 Objetivos legislativos para a educação infantil escolar em Angola	45
5.6 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO DIREITO NECESSÁRIO EM ANGOLA	47
6. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E MODELOS DE ATENDIMENTO	52
7. ATENDIMENTO À PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAÁLA	56
7.1 Análise do atendimento à infância em outros centros escolares da Caála	59
7.1.1 Complexo Escolar Mensageiras do Amor Divino (Igreja Católica – Caála)	59
7.1.2 O atendimento à infância no Complexo Escolar 11 de Novembro (Caála)	59
7.1.3 Centro Celestino Sambambi (Bairro Codume)	59
7.1.4 Centro Infantil Raiar da Criança (Centralidade Faustino Muteka)	60
7.1.5 O Encanto Infantil da Caála (Centralidade Faustino Muteka)	60
7.2 Análise do Atendimento à Infância no Município da Caála	60
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
9- REFERÊNCIAS	66

Lista de quadros

Quadro 1– Cronologia dos Acordos de Paz em Angola e Reflexos no Atendimento à Infância: **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 2- Estrutura do Sistema de Educação e Ensino em Angola **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 3– Estrutura, Abrangência e Regime Jurídico de Gratuidade (Lei n.º 32/20) **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 4– Síntese da Evolução Histórica e Políticas de Atendimento à Infância na Caála (1991-Atualidade) **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 5– Objectivos Legislativos e Pedagógicos do Subsistema de Educação Pré-Escolar..... **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 6– Escolas de educação infantil existentes em Caála **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 7- Natureza da escola e níveis de atendimento da educação Pré-Escolar no Município da Caála (2019-2026) **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 8– Quantidade de Matrículas no Complexo Escolar 11 de Novembro (2020-2026) **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 9– Quantidade de Matrículas no Complexo Escolar Amor Divino da Caála. **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 10– Evolução das Matrículas no Colégio Celestino Sambambi. **Erro! Indicador não definido.**

Quadro 11 e 12 – Estatísticas do Centro Infantil Raiar da Criança e Encanto Infantil **Erro! Indicador não definido.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus, pela força, saúde e resiliência que me permitiram concluir esta etapa desafiadora da minha vida acadêmica.

À minha orientadora, a Prof.^a Dra. Angélica Pall Oriani, pela condução exemplar, por sua disponibilidade incansável, pelos conselhos precisos e por toda sabedoria compartilhada. Sua orientação foi fundamental para a qualidade final deste trabalho.

À minha esposa, pelo amor, paciência e por ter sido meu porto seguro nos momentos de maior pressão e dedicação ao trabalho.

Aos meus filhos, razão maior do meu esforço e fonte de inspiração constante. A vocês, dedico esta conquista.

À minha mãe, pelo carinho, educação e por todos os sacrifícios que fez para que eu chegasse até aqui.

Ao ISPCAALA (Instituto Superior Politécnico de Caála), pela estrutura e pelo ambiente acadêmico que possibilitaram o desenvolvimento da pesquisa.

Às Direções dos Complexos Escolares 11 de Novembro, Amor Divino, Celestino Sambambi, o Centro Raiar da Criança, o Centro Encanto Infantil, pelo apoio institucional e por facilitarem o acesso aos dados e informações cruciais para a realização deste estudo.

Aos meus colegas de estudo, pelas parcerias, pelo apoio mútuo e pelas discussões produtivas que enriqueceram meu aprendizado ao longo do curso.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a concretização deste sonho, o meu sincero e profundo agradecimento.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o atendimento à educação pré-escolar no Município de Caála, na Província de Huambo em Angola e identificar as concepções e políticas bem como as práticas relacionadas aos modelos desse atendimento. O objetivo central deste estudo reside na análise do atendimento à primeira infância, mapeando especificamente o processo de emergência e diferenciação da creche e da pré-escola. Sob uma perspectiva histórico-crítica, a pesquisa examina como estas duas modalidades de atendimento inicialmente fragmentadas entre a assistência e a instrução — foram progressivamente unificadas como o alicerce do sistema de ensino contemporâneo. Preliminarmente, constata-se que as instituições de atendimento à criança passaram pela caridade, filantropia, assistencialismo, custódia, pelo caráter compensatório, até a função educativa, de tal modo que o adulto responsável pela atenção à criança teve seu perfil profissional alterado pela exigência de ser capaz de acolher as particularidades da faixa etária com vistas à garantia da educação e cuidado de forma integrada. Conduzimos nossas análises à luz da pesquisa de natureza bibliográfica e documental. Dentre o referencial teórico adotado destacam-se: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kullman Júnior (2001) e Vieira (1988). Até o momento tem sido possível constatar que, historicamente, a relação entre os discursos políticos e as práticas materializadas explicita diversas contradições e antagonismos. Também observamos que diferentes concepções de criança, infância e Educação Infantil se contrapõem e coexistem simultaneamente ao longo desse processo histórico.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Infância. Atendimento à educação pré-escolar

APRESENTAÇÃO

Venho de uma família humilde, meu progenitor Dinguilinha e minha progenitora Arminda Kuayela tiveram cinco filhos: minha irmã mais nova e meu irmão também menor que lhe seguia acabaram falecendo, fiquei apenas com duas irmãs e eu o mais velho de todos. Meu pai não completou o ensino médio inicialmente, pois desde muito teve que trabalhar cumprindo o serviço militar. Minha mãe, filha de Ermelinda Tchokenhala, era uma mulher simples que cuidou dos cinco e, mais tarde, junto com seu esposo, ofereceu estudo a eles, mas não conseguiu ter formação superior, pois se casou muito cedo pelas circunstâncias da vida.

Mesmo assim, sempre incentivou que o estudo fosse primordial! Depois que ela teve a oportunidade, quando eu era ainda criança, prestou alguns concursos e foi aprovada em um deles para ajudar o nosso sustento conciliando assim o trabalho e o lar. Foi diante desta história deles que compreendi a relevância dos estudos para, assim, realizar minhas conquistas e obter cada vez mais conhecimento.

Em 2007, eu vivia em Huambo, no Bairro do Bom Pastor com minha progenitora, já que em 2006 meu progenitor tinha falecido e comecei minha carreira profissional como professor do Ensino Primário na Escola da Missão Evangélica do Chilume-Bailundo e de direito participativo, naquele tempo fazia acompanhamento individual das crianças que afluíam naquela escola visitas familiares das crianças e notava o quanto as expectativas familiares em relação à aprendizagem escolar e vida cotidiana eram baixas.

A partir dessas vivências e por meio de observações feitas em suas famílias e de algumas leituras sobre o papel de educador de infância na adaptação da criança na escola, surgiram várias inquietações aludidas aos anseios dos pais diante das suas expectativas no processo de ensino e aprendizagem e vida cotidiana em relação ao seu passado bem como seu atendimento pelos professores que atuam neste nível. As expectativas das famílias em relação aos filhos não aprender estão relacionadas com a língua, nesta perspectiva elas acreditam que se o filho conseguir falar todas as dificuldades de sua adaptação na escola estariam resolvidas.

Neste percurso passei a observar e questionar a aprendizagem e a vida cotidiana e se essas crianças tinham condições de aprender e fazer as atividades. Tratava-se de uma percepção baseada no senso comum e de acordo com minhas vivências, além dos relatos das famílias sobre certas dificuldades e desafios no entendimento da aprendizagem e da vida cotidiana.

Posteriormente, passei a ter mais contato com a literatura relacionada ao tema quando em 2009 entrei no Ensino Superior cursando pedagogia e aí comecei a aprofundar a questão como o professor deve se posicionar na sala diante de crianças e que tipo de linguagem deve usar para a compreensão das mesmas.

O presente estudo centra-se na análise histórica do atendimento da educação pré-escolar no Município da Caála, Província do Huambo, em Angola com enfoque nas concepções pedagógicas e nas políticas públicas que orientam este nível de ensino ao longo do tempo.

A escolha deste objeto de estudo surge no contexto da minha candidatura ao programa de pós-graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), em 2024, quando, durante a arguição do projeto inicialmente proposto sobre o papel do educador de infância na adaptação das crianças à escola, fui desafiado a considerar uma nova problemática de investigação.

Diante desta abertura, e mediante a sugestão da professora Angélica Oriani, optei por redirecionar o foco da pesquisa para a compreensão histórica e estrutural da educação pré-escolar no contexto angolano, particularmente no Município da Caála. Assim, o estudo busca compreender como se configuraram, ao longo do tempo, as práticas de atendimento à infância, quais concepções de criança e de educação estiveram subjacentes, e de que forma as políticas públicas influenciaram a organização e a oferta da educação pré-escolar nessa localidade.

Deste modo, o objeto de estudo delimita-se na investigação das trajetórias históricas, concepções educativas e políticas institucionais que moldaram o atendimento da educação pré-escolar no Município da Caála, contribuindo para uma leitura crítica e contextualizada da realidade educacional local.

Comecei o mestrado no ano já referenciado no programa de pós-graduação em educação, linha de pesquisa: Filosofia e história da educação, na UNESP-Marília, na tentativa de aprender mais como são as crianças com o objetivo voltado em compreender suas histórias e seu atendimento à infância em Caála.

Este tema é bastante forte que permite entender os contextos históricos da província, do município e das famílias que constituem a base destas crianças. Dentre diversas matérias e pesquisas que contribuíram para o aprofundamento do assunto, muitos foram primordiais e fizeram sentido na escolha do objeto de pesquisa do Mestrado.

Enfim prossegui cotidianamente, objetivando que nossa pesquisa fosse elaborada da melhor maneira possível e trabalhando para que os resultados obtidos pudessem atingir profissionais e famílias interessadas pelo tema, para que, em conjunto aprimorar as discussões e encontrar soluções que auxiliem o estado na tomada de decisões sobre políticas educativas.

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo é fruto de uma evolução reflexiva iniciada em abril de 2024. Originalmente, o anteprojeto focava-se no papel do educador de infância na adaptação escolar, com um estudo de caso restrito ao Complexo Escolar «Lar dos Pequenininhos das Irmãs do Santíssimo Salvador», no Huambo. Contudo, após uma análise profunda sobre a abrangência do sistema educativo, decidimos expandir o horizonte investigativo. Esta mudança permitiu-nos transitar de uma abordagem micro-pedagógica para uma análise macro-histórica e política no município da Caála, resultando no atual tema, que se refere ao atendimento à Educação Pré-Escolar, considerando suas concepções e políticas.

O atendimento à Educação Pré-Escolar em Angola tem passado por transformações profundas, refletindo as mudanças políticas, sociais e económicas do país desde a independência. No município da Caála, província do Huambo, este percurso histórico é marcado pela transição de um modelo de assistência social para uma concepção de ensino estruturada, hoje regida pela Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16, alterada pela Lei n.º 32/20).

A história da política educativa nesta região revela a complexidade de implementar um sistema que garanta o desenvolvimento integral da criança. "Portanto, assume-se neste estudo que o desenvolvimento integral no município da Caála não se reduz a uma abstração teórica homogénea. No tempo, ele representa a superação da lógica de emergência e sobrevivência física do período pós-conflito em direção a uma formação multidimensional. No espaço, ele corporiza-se na assimetria entre as novas infraestruturas das centralidades (como a Faustino Muteka) e a forte procura social das periferias. Estudar o 'integral' na Caála de 2026 exige, logo, analisar como as instituições locais articulam o binómio do cuidar e do educar para garantir que o desenvolvimento físico, intelectual, moral e estético seja um direito universalizável e não um privilégio geográfico ou económico [32/20]."

Inicialmente, o atendimento à primeira infância na Caála focava-se em cuidados básicos de sobrevivência e proteção. No entanto, as novas concepções pedagógicas introduzidas pelas recentes reformas legislativas elevaram a Educação Pré-Escolar ao estatuto de subsistema fundamental e alicerce de todo o processo de aprendizagem.

O presente trabalho tem como objetivo analisar o atendimento à educação pré-escolar no Município de Caála, na Província de Huambo em Angola e identificar as concepções e políticas bem como as práticas relacionadas aos modelos de atendimento. A sua finalidade será analisar o atendimento à educação de infância com um olhar objetivado no processo de surgimento da creche e da pré-escola. Ao investigar a trajetória do atendimento pré-escolar na Caála, procura-se compreender não apenas as normas legais, mas as realidades práticas que moldam o acesso e a qualidade da educação para as crianças desta localidade, num contexto de busca pela efetivação do direito à educação gratuita e obrigatório estabelecido pela atual legislação angolana

É imperativo que os profissionais da educação de infância se apropriem da história das instituições onde atuam. Embora a educação pré-escolar seja, por vezes, subestimada na produção científica em certas realidades, a sua trajetória histórica é fundamental. Investigar este passado não é apenas um exercício de memória, mas um ato de valorização de um subsistema que constitui o alicerce de todo o percurso escolar.

Quando se toma a história como útil apenas para compor um quadro de referência; mas ela seria mesmo inútil, pois se ocupa do que já passou; ou a história seria inútil por ser teórico, distante das necessidades das práticas. Quando se toma a história como útil, recorre-se a ela com uma certa ligeireza. Às vezes, diante da ausência de pesquisas, oculta-se um ou outro relatório, ou outra fonte do período, acrescida de algumas referências bibliográficas do momento (KUHLMANN JR, 2011, p 5). Quando se descarta a história porque seria teórica, transfere-se para a Teoria a crítica à academia, às Instituições e às pesquisas que se isolam das demandas sociais, produzindo ideias vazias que não levam a nada, enquanto se defende que as crianças tenham favorecida sua autonomia e se motive para a fluírem aos bens culturais, aprendam a gostar de

ler e de conhecer, ignora-se que os educadores também precisam desfrutar dessas condições, além, é claro, das condições dignas de trabalho principalmente. Referir que a história, embora tratando do passado, do que já aconteceu, é necessária e dinâmica e exige a ampla pesquisa e a crítica das fontes se assim for, para renovar as interpretações e exigir procedimentos próprios de investigação e análises. A existência de pesquisas em amplas bases de fontes e com uma crítica dos documentos indica interpretações equivocadas na própria história das Instituições de educação pré-escolar.

Todos os que têm se envolvido com a educação pré-escolar nos tempos atuais sentem-se partícipes desse novo movimento, o que traz o risco de supervalorizar o presente para explicar a história, como fez Moncorvo Filho em (1922)

Na perspectiva de Moncorvo Filho, a institucionalização da infância transcendia o domínio da mera instrução pedagógica. Para o autor, a educação pré-escolar configurava-se como um dispositivo estratégico de moralização e disciplinamento, cujo objetivo central era a moldagem de 'cidadãos úteis' aos desígnios da nação. Esta visão, profundamente enraizada nos preceitos da puericultura e do higienismo social, entendia a criança como um potencial capital humano que deveria ser precocemente intervencionado para garantir a ordem e o progresso da estrutura social vigente. Este novo período impulsionado pelo crescente presenças femininas no mercado de trabalho é marcado pelo reconhecimento das Instituições de educação infantil como dignas e legítimas, como possíveis de fornecer uma boa educação para as crianças que as frequentam, desde que se atenda aos padrões de qualidade exigidos

Esta visão de Moncorvo Filho sobre a educação como instrumento de 'utilidade à nação' encontra eco na análise do sociólogo angolano Paulo de Carvalho. Para o autor, o sistema de ensino em Angola, desde o período colonial até às reformas pós-independência, foi frequentemente moldado por um projeto político de “formação do Homem Novo” ou de consolidação da identidade nacional. Assim como no Brasil do início do século XX, as instituições de infância na província do Huambo não surgiram apenas por uma necessidade pedagógica, mas como uma resposta às transformações sociais e às exigências de um novo modelo de Estado. No município da Caála, essa trajetória histórica revela que o atendimento pré-escolar oscilou entre a caridade assistencialista e

a atual exigência de qualidade técnica imposta pela Lei 32/20, demonstrando que a legitimidade destas instituições é, antes de tudo, uma conquista política e social."

A proteção da infância em Angola transcende a retórica política, materializando-se num quadro normativo que coloca a criança no centro das políticas públicas. A convergência entre os 11 Compromissos (2011) e os preceitos constitucionais de 2010 reflete uma visão de desenvolvimento integral, onde a criança é reconhecida como um sujeito de direitos que goza de tutela especial. Este compromisso estatal, balizado pelos Artigos 29.º, 30.º e 31.º da CRA, impõe ao Executivo o desafio de criar infraestruturas e políticas que permitam não apenas o desenvolvimento da personalidade do jovem cidadão, mas também a sua efetiva participação na vida ativa da nação.

O Subsistema de Educação Pré-Escolar é legalmente instituído como a base de todo o Sistema de Educação e Ensino em Angola, assumindo a função de etapa primordial para o desenvolvimento integral e harmonioso da criança. Este reconhecimento é ratificado pela Lei n.º 32/20, que ao republicar a Lei de Bases, consagra este subsistema como estratégico para a consolidação de competências iniciais e para o sucesso da aprendizagem ao longo da vida. Assim, a educação na primeira infância deixa de ser meramente assistencial para se tornar um pilar essencial na formação do cidadão, vocacionado para o atendimento pedagógico de crianças desde o nascimento até à idade de ingresso no Ensino Primário.

De acordo com este instrumento legal, a educação pré-escolar deve promover o desenvolvimento físico, intelectual, moral, cívico e estético da criança, preparando-a para a sua inserção harmoniosa na vida escolar e social. Para além da sua função educativa, este nível de ensino tem vindo a afirmar-se progressivamente como um campo relevante de pesquisa e produção de conhecimento, refletindo a crescente preocupação com a qualidade do atendimento à primeira infância.

Este reconhecimento está igualmente alinhado com orientações de políticas públicas nacionais, como a Política Nacional para a Primeira Infância, que reforça a importância de investimentos integrados na criança desde os primeiros anos de vida, envolvendo educação, saúde, proteção e ação social.

Tais políticas evidenciam que o desenvolvimento infantil deve ser compreendido de forma holística, exigindo ações coordenadas entre diferentes sectores.

Apesar desses avanços normativos, persistem desafios significativos, nomeadamente no que se refere ao acesso equitativo, à qualidade das infraestruturas, à formação de educadores e à implementação efetiva das políticas educativas. Em muitas regiões do país, como na província do Huambo e, em particular, no Município da Caála, a educação pré-escolar ainda enfrenta limitações estruturais e pedagógicas que comprometem o seu pleno desenvolvimento.

Por outro lado, o campo da investigação em educação pré-escolar em Angola tem vindo a expandir-se, contribuindo para a compreensão das práticas educativas, das concepções de infância e das dinâmicas institucionais que caracterizam este nível de ensino. Estudos têm evidenciado a necessidade de uma abordagem contextualizada, que considere as especificidades culturais, sociais e económicas das comunidades, bem como os desafios históricos que marcaram a organização do sistema educativo angolano.

Importa ainda referir que a própria Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino enfatiza a necessidade de formação adequada dos agentes educativos e da criação de condições materiais e pedagógicas para o funcionamento eficaz das instituições de educação pré-escolar. No entanto, a concretização desses princípios no terreno ainda constitui um desafio, sobretudo em contextos locais com limitações de recursos. Deste modo, ao reconhecer a educação pré-escolar como um campo de pesquisa e produção de conhecimento, reforça-se a importância de estudos que analisem criticamente a sua evolução, organização e funcionamento, como é o caso da investigação sobre a história do atendimento da educação infantil no Município da Caála, com enfoque nas concepções e políticas que têm orientado este sector.

Nas últimas décadas houve um crescente movimento pelo estudo da infância em suas inúmeras possibilidades e necessidades. Atualmente uma quantidade expressiva de pesquisadores que se dedica ao estudo da infância e sua educação, estabelecendo relações com inúmeros aspectos relevantes ao aprofundamento da compreensão desse campo de pesquisa.

A história das crianças e de suas infâncias, o desenvolvimento infantil, a organização do trabalho pedagógico, a formação docente e as políticas públicas

direcionadas às crianças de seis anos estão entre os temas mais recorrentes. Além dos estudos realizados em âmbito acadêmico, o comprometimento de outros interlocutores, tais como os gestores públicos, famílias, docentes que atuam na educação pré-escolar e movimentos sociais tem sido fundamental no fortalecimento da luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade socialmente referenciada para todas as crianças menores de seis anos em nosso país. Neste trabalho procuramos discutir a história do atendimento à educação infantil em Caála, Angola com o objetivo de contextualizar avanços, roturas, contradições e tensões no âmbito da Educação Infantil no país, considerando as mudanças na economia, na política e na sociedade em geral. Pretendemos traçar um panorama que possibilite refletir criticamente sobre a trajetória da educação pré-escolar em Angola na Província do Huambo, município da Caála.

A história não só serve apenas para explicar ou justificar o que está posto na atualidade, ela nos permite ampliar conhecimentos acerca de um determinado objeto e lançar novos olhares quanto ao próprio passado, ao presente e às perspectivas futuras. Nesse sentido, a compreensão da Educação Infantil contemporânea e o exercício de problematizar algumas tendências futuras implicam o estudo da história da infância e das políticas de assistência no contexto da história do nosso país.

A análise dos elementos históricos constitutivos do atual panorama da Educação Infantil demonstra que a história do atendimento à criança em Angola está diretamente relacionada à história das políticas sociais mais amplas (AZEVEDO, 2001; ROSEMBERG, 1992). Nesse sentido, pretende-se demonstrar que a relação entre o discurso político oficial vigente em diferentes momentos históricos e as práticas efetivamente implementadas vivências incoerências, estigmas e lacunas, demandando assim uma leitura crítica de tal realidade, na perspectiva de como compreender a história da política do atendimento da educação pré-escolar em Caála no Huambo-Angola. É dentro desse processo que se têm produzido as propostas e embates atuais sobre a educação infantil: qual é a formação profissional necessária? Quais as propostas curriculares? Como compreender os cuidados como parte da educação das crianças? Como ampliar o atendimento? Como incluir as creches no sistema educacional sem impor um modelo escolarizante para essas Instituições? Como

articular a pré-escola com o Ensino Primário sem se esquecer das crianças que irão passar por essa experiência?

A educação pré-escolar tem sido palco de intensos debates e reflexões no campo educacional, sobretudo no que se refere às suas finalidades, organização e práticas pedagógicas. Neste contexto, emergem questões centrais que orientam as discussões contemporâneas, nomeadamente a formação dos profissionais, as propostas curriculares, a integração entre cuidado e educação, a ampliação do atendimento, a inclusão das creches no sistema educacional e a articulação com o ensino primário.

Essas problemáticas ganham particular relevância quando analisadas no contexto angolano, especialmente na província do Huambo, com enfoque no Município da Caála, onde o atendimento à educação pré-escolar tem sido historicamente marcado por transformações sociais, políticas e institucionais. Assim, compreender essas questões no contexto local torna-se fundamental para analisar como se estruturam as práticas educativas e quais desafios persistem na garantia de uma educação de qualidade para a primeira infância.

No que diz respeito à formação profissional, observa-se que, no contexto da Caála, ainda existem desafios relacionados à qualificação específica dos educadores de infância. Muitos profissionais atuam sem formação adequada ou com formação insuficiente para lidar com as especificidades desta etapa. Isso reforça a necessidade de políticas de formação inicial e contínua que preparem os educadores para compreender o desenvolvimento integral da criança, considerando as suas dimensões cognitivas, emocionais, sociais e culturais, bem como o contexto em que estão inseridas. Conforme estipula o Decreto Presidencial n.º 273/20, a formação inicial de educadores deve capacitar o profissional para uma intervenção pedagógica que atenda ao desenvolvimento integral e harmonioso da criança (ANGOLA, 2020).

Relativamente às propostas curriculares, importa destacar que, embora existam orientações nacionais, a sua implementação no contexto local nem sempre ocorre de forma homogênea. No Município da Caála, as práticas pedagógicas podem variar significativamente entre instituições, refletindo limitações de recursos, formação docente e acompanhamento pedagógico. Nesse sentido, torna-se essencial promover currículos mais contextualizados,

que valorizem o brincar, a cultura local e as experiências das crianças, evitando a reprodução de modelos rígidos e descontextualizados.

Outro aspecto relevante refere-se à compreensão dos cuidados como parte integrante da educação. No contexto da Caála, sobretudo nas creches, ainda se observa, em alguns casos, uma separação entre cuidar e educar, onde o cuidado é visto como uma atividade secundária. No entanto, é fundamental reconhecer que práticas como alimentação, higiene e acolhimento são momentos privilegiados de aprendizagem e desenvolvimento, exigindo intencionalidade pedagógica por parte dos educadores.

No que concerne à ampliação do atendimento, este constitui um desafio significativo no Município da Caála, onde a oferta de instituições de educação infantil ainda é insuficiente para atender à demanda existente. "A análise integrada dos dados revela que o grande desafio para o município da Caála reside no severo abismo existente entre a oferta institucional e a procura social demográfica [17/16, 32/20]. Confrontando os dados recolhidos nesta investigação, que apontam para uma rede de apenas 5 instituições ativas atendendo uma média local de 1.300 crianças, com os resultados definitivos do Censo 2024, que registam uma população de 263.415 habitantes na Caála, o défice de cobertura torna-se evidente. Estima-se uma procura potencial superior a 45.000 crianças na faixa etária dos 0 aos 5 anos, evidenciando uma procura social reprimida de milhares de crianças que permanecem fora do sistema de ensino pré-escolar [17/16. Esta assimetria quantitativa confirma a urgência na abertura de novas unidades, justificando por que a expansão da rede não é apenas uma meta administrativa, mas uma necessidade imperativa para a efetivação do direito à educação estipulado pela Lei n.º 32/20." A expansão do acesso deve ser acompanhada por investimentos em infraestruturas, formação de profissionais e melhoria das condições de funcionamento das instituições, garantindo não apenas quantidade, mas qualidade no atendimento.

A inclusão das creches no sistema educacional, por sua vez, exige um olhar atento às suas especificidades. No contexto local, há o risco de se adotar práticas escolarizantes precoces, influenciadas pelo ensino primário, o que pode comprometer o desenvolvimento natural da criança. Assim, é fundamental que as políticas e práticas respeitem a identidade das creches como espaços de cuidado, interação e desenvolvimento integral.

Por fim, a articulação entre a pré-escola e o ensino primário no Município da Caála ainda apresenta fragilidades, muitas vezes marcadas por descontinuidades pedagógicas. A ausência de diálogo entre os profissionais e a diferença de metodologias podem dificultar a adaptação das crianças nessa transição. Portanto, torna-se necessário promover estratégias que garantam uma passagem mais harmoniosa, centrada nas necessidades e no bem-estar da criança.

Deste modo, ao analisar essas questões no contexto do Município da Caála, é possível compreender de forma mais aprofundada as dinâmicas, desafios e potencialidades da educação pré-escolar, contribuindo para a construção de práticas e políticas mais eficazes e contextualizadas

2 OBJETIVO GERAL

- Compreender o atendimento à educação pré-escolar no município da Caála, na província de Huambo, em Angola.

2.1 Objetivos Específicos

- Localizar, recuperar, selecionar e analisar documentos que tratam do atendimento à pré-escola em Caála;
- Mapear concepções de infância e aspectos relacionados à educação presentes nesses documentos.

3. JUSTIFICATIVA

A história do atendimento à educação pré-escolar é fundamental para compreender a sua evolução, as conquistas alcançadas e os desafios que ainda persistem.

A história da política de atendimento à educação pré-escolar em Caála, Angola, está intrinsecamente ligada à trajetória educacional do país e aos desafios específicos do contexto pós-independência e pós-guerra civil. A justificativa para a análise dessa história reside na necessidade de compreender como as políticas nacionais e as condições locais moldaram o acesso e a qualidade da educação para as crianças mais novas na região.

Esta justificativa e análise histórica em Caála nos remete em contextualização com a história nacional. O estudo das políticas em Caála não pode ser dissociado do contexto mais amplo de Angola. Após a independência,

em 1975, e com o fim da guerra civil, em 2002, o país enfrentou enormes desafios na reconstrução de seu sistema educacional. A pesquisa permite entender como as diretrizes gerais de educação infantil implementadas pelo governo central angolano foram aplicadas e adaptadas na realidade municipal, como em Caála. A análise histórica possibilita identificar as lacunas e os desafios persistentes no atendimento à primeira infância em Caála. Questões como a desigualdade no acesso entre áreas urbanas e rurais, a falta de infraestrutura adequada, a qualificação insuficiente de educadores e a precariedade de recursos pedagógicos são problemas que, embora comuns em Angola, se manifestam de maneira particular em cada localidade.

A justificativa histórica também se baseia na mudança da percepção sobre a educação pré-escolar. Se antes a educação pré-escolar era vista de forma assistencialista, com o tempo, ela passou a ser reconhecida como um direito e um pilar fundamental para o desenvolvimento pleno da criança. Analisar o histórico em Caála permite mapear como essa mudança de concepção se refletiu nas políticas e práticas locais.

O estudo retrospectivo é crucial para avaliar a eficácia das políticas públicas implementadas. Observar o que funcionou e o que falhou em diferentes momentos da história ajuda a planejar intervenções futuras mais assertivas. Por exemplo, a criação de centros infantis e comunitários, prevista em leis nacionais, precisa ser avaliada em sua implementação concreta no município.

A história da política educacional em Caála não se resume apenas a decisões governamentais de caráter vertical. Ela envolve a participação dinâmica de diversos atores sociais, como comunidades locais, organizações não-governamentais e instituições de ensino. Um exemplo notável é a atuação da Aldeia de Crianças SOS em Angola, que realizou workshops fundamentais sobre discriminação infantil na região, fomentando uma consciência crítica que transcende a sala de aula e atinge a estrutura familiar. A justificativa de uma análise histórica é, portanto, dar voz a esses atores e compreender como a sua influência moldou, resistiu ou adaptou as diretrizes políticas às particularidades socioculturais do município.

Além disso, este resgate histórico permite identificar as lacunas entre a legislação nacional e a implementação prática no contexto rural e urbano de Caála. Ao documentar o impacto de projetos de assistência e inclusão, a

pesquisa revela como as parcerias público-privadas e o terceiro setor tornaram-se pilares de resiliência em períodos de escassez de recursos.

Em última análise, a justificativa para o estudo da história da política de atendimento à pré-escola em Caála é fornecer uma base sólida para o planejamento futuro. Ao compreender a trajetória, os acertos e os erros do passado, evita-se a repetição de modelos ineficazes e promove-se a valorização das boas práticas já testadas pela comunidade. É através deste olhar retrospectivo que se torna possível elaborar estratégias mais eficazes, contextualizadas e humanizadas, para garantir que o direito à educação de qualidade na primeira infância não seja apenas uma aspiração legal, mas uma realidade tangível para todas as crianças do município.

4. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Pesquisar é buscar conhecer ou ampliar nossa compreensão sobre alguma coisa. Segundo Gatti (2002, p. 10), “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados”. Sendo assim, entendemos que o processo de pesquisa deve ser iniciado pela escolha de um caminho, de uma maneira de lidar com o objeto investigado. Entendemos que este trabalho, ao priorizar o movimento de investigar o passado, permite compreender os desafios que se colocam na sociedade contemporânea, sobretudo no que diz respeito à ação pedagógica dos professores que atuam juntos a esse nível de Ensino. Para o seu desenvolvimento, optamos pela pesquisa bibliográfica, tomando por base os procedimentos da pesquisa histórica. A investigação recorre a procedimentos de análise documental para mapear a origem e a evolução das instituições de educação pré-escolar em Angola. Através da seleção e análise de registos históricos, o estudo destaca o município da Caála, no Huambo, examinando as diferentes funções que estas instituições assumiram desde a sua gênese até à atualidade.

Nessa ótica, produzir conhecimentos não é fazer descrição aligeirada de uma dada realidade ou isolar um fenómeno no tempo e no espaço, sendo necessário considerar elementos que vão além do que nos é aparente. Discutir a história da educação infantil é um exercício complexo, tendo em vista as necessidades de analisar os multi-determinantes que envolvem o objeto de estudo e ação necessária para a desnaturalização dos conceitos de infância e educação. Bem como para a compreensão das políticas atuais em educação infantil, cujas origens foram delineadas e implementadas ao longo da história angolana (BARBOSA, 2008, p.381).

Pautado numa abordagem qualitativa, o estudo ancora-se metodologicamente no levantamento bibliográfico e no exame documental. Esta opção permitiu o resgate histórico das diretrizes legais e a interpretação crítica dos registos de matrícula das instituições caalenses, viabilizando a compreensão profunda das dinâmicas e contradições que cruzam a norma jurídica e a realidade prática local. A fundamentação teórica será realizada através da análise, discussão e reflexão de aspectos destacados por pesquisadores do campo da Educação Pré-Escolar no tocante à história e às políticas de educação

das crianças menores de seis anos em Angola. Nesse sentido, dentre o referencial adotado destacam-se: Barbosa (2008); Kramer (1995); Kuhlmann Júnior (2001) e Vieira (1988) e as leis vigentes como a Constituição da República de Angola, assim como as suas leis voltadas às políticas educativas tais como: a) A Lei de Base do Sistema Educativo de Angola (LBSE) nº 17/16 de 7 de outubro de 2016, institui o código civil, Diário da República, Série I – nº 170, Luanda – Angola, 2016. (LBSE, 2016); b) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Emendas constitucionais de Revisão nº 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008; c) Constituição da República de Angola 2010;

A Lei de Base do Sistema de Educação (Lei nº 13/01) estrutura o Sistema de Educação de Angola e estabelece seis subsistemas de ensino, da pré-escola ao ensino superior.

As leis que regulam o sistema educativo em Angola incluem a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16) (Lei n.º 17/16), que estabelece os princípios gerais, estrutura e objetivos do sistema educacional do país, e a Lei n.º 32/20, que introduziu alterações e aprimoramentos a essa estrutura. Outros diplomas importantes incluem o Decreto Presidencial n.º 162/23, que regula o ensino primário e secundário, e o Decreto Presidencial n.º 193/18, que estabelece as normas curriculares para o ensino superior.

Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Lei n.º 17/16): Esta é a lei fundamental que estabelece a base para todo o sistema educacional em Angola, desde a educação pré-escolar até ao ensino superior. Define os princípios gerais, a estrutura e os objetivos do sistema.

Lei n.º 32/20: Esta lei foi promulgada para aprimorar o sistema educativo, incluindo ajustes na transição do ensino secundário pedagógico e no regime de cursos de bacharelado para licenciatura.

Decreto Presidencial n.º 162/23: Regulamenta o regime jurídico do ensino primário e secundário, definindo a organização, gestão, estrutura curricular e princípios para garantir a qualidade do ensino nesses níveis.

Decreto Presidencial n.º 193/18: Estabelece as Normas Curriculares Gerais para os cursos de graduação do ensino superior, garantindo critérios mínimos de qualidade e relevância académica.

A pesquisa bibliográfica é fundamental para qualquer pesquisa, uma vez que tem por finalidade contextualizar o objeto de estudo selecionado e apresentar o que já foi investigado sobre tal objeto.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita o levantamento de informações e dados já sistematizados por outros autores, o que facilita a formulação de hipóteses e o embasamento de estudos.

Utilizada com frequência em estudos nas mais diferentes áreas, em especial nas Ciências Humanas e Sociais aplicadas, a Análise Documental é, conforme expressa Sá Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5), “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Dessa forma, a Análise Documental pode ser desenvolvida a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, é ampla a definição do que se entende por documentos incluindo-se dentre eles, leis, fotos, vídeos, jornais, etc. Além disso, a proposta metodológica pode ser utilizada tanto como método qualitativo, quanto quantitativo e tem como preocupação buscar informações concretas nos diversos documentos selecionados como corpus da pesquisa.

Destaca-se, portanto, a pesquisa qualitativa como percurso metodológico, sendo assim, entendida como instrumento de compreensão detalhada, em profundidade dos fatos que estão sendo investigados. A pesquisa qualitativa no entendimento de Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Minayo (2009) afirma que a diferença entre os métodos quantitativos e qualitativos é quanto à natureza e não quanto à hierarquia.

Além disso, a autora assevera que o objetivo das Ciências Sociais é a pesquisa qualitativa, pois ela trabalha com um conjunto de fenômenos humanos, e que as produções humanas não podem adentrar as pesquisas quantitativas, pois não podem ser traduzidas em números. Desse modo, esse é o motivo de não poder hierarquizar as pesquisas, colocando a quantitativa em primeiro lugar. Essa posição que se encontra mais plausível. Logo, para se utilizar os documentos, na pesquisa, cabe ao pesquisador analisá-los e definir se será ou não preponderante para o estudo, tendo o objetivo como fundamento da Análise Documental como percurso metodológico numa pesquisa qualitativa.

A abordagem qualitativa, conforme as ideias expressas por Tuzzo e Braga (2016), [...] enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigorosamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques, sugere que a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (TUZZO; BRAGA, 2016, p.142). Nessa perspectiva teórica, o presente trabalho realiza algumas reflexões acerca da Análise Documental como uma metodologia de investigação científica que utiliza procedimentos técnicos e científicos específicos para examinar e compreender o teor de documentos de diversos tipos, e deles, obter as mais significativas informações, conforme os objetivos de pesquisa estabelecidos.

Segundo Lüdke e André (1986), a utilização de documentos em pesquisas sociais é frequentemente alvo de críticas, sob o argumento de que estes registros podem representar escolhas arbitrárias de seus autores, priorizando determinados aspectos e omitindo outros. Contudo, essa aparente limitação deve ser ressignificada: a arbitrariedade do autor não deve ser vista apenas como um obstáculo, mas sim como um dado analítico valioso por si só. Conforme salientam os autores, '[...] esse ponto, porém, pode ser contestado lembrando-se do próprio propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos' (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40).

Nessa perspectiva, o documento deixa de ser apenas uma prova estática de fatos para se tornar um testemunho das tensões sociais e das visões de mundo de uma determinada época. Além da subjetividade inerente à fonte, os autores abordam o risco do viés do pesquisador, observando que a codificação e a interpretação dos dados podem ser influenciadas por suas próprias predisposições teóricas e pessoais. Esta subjetividade, longe de ser exclusiva da análise documental, é intrínseca a todo o processo de investigação qualitativa, desde a delimitação do objeto até a fase de coleta de dados no campo.

Portanto, a análise documental, quando conduzida sob o paradigma qualitativo, transcende a mera leitura superficial de textos. Ela constitui-se em um procedimento metodológico que exige técnicas rigorosas para a apreensão de significados ocultos nos materiais. Para mitigar os riscos de interpretações puramente subjetivas, é essencial que o pesquisador aplique um processo criterioso de seleção e triangulação, garantindo que o documento seja confrontado com seu contexto histórico e social. Assim, a análise documental firma-se como uma ferramenta de reconstrução da realidade que permite compreender não apenas o que foi registrado, mas também os silêncios e as intenções que moldaram a memória institucional ou social.

5. O ENSINO EM ANGOLA: ALGUNS ASPECTOS

O interesse político e econômico de Portugal pelos territórios africanos concretizou-se sobretudo a partir do século XIX. Como descreve a literatura histórica, "habitados, sob o ponto de vista económico e institucional, à existência de um império sul-atlântico, Portugal começa a elaborar os primeiros projetos para a instalação de seu império no continente africano" (Alexandre, 1979), idealizando o que ficou conhecido como o "Terceiro Império" (Telo, 1994). Neste cenário, a educação em Angola não nasceu como um direito, mas como um instrumento de consolidação deste projeto colonial.

5.1 Divisão Histórica da Educação em Angola

O Ensino de Adaptação e as Missões (Séc. XIX - 1960): Neste cenário de exclusão social e jurídica, o Estado colonial delegou a execução e a gestão do ensino indígena às missões religiosas, com destaque para a Igreja Católica a partir da assinatura da Concordata e do Acordo Missionário de 1940. Conforme argumenta Kuhlmann Júnior (2001), as propostas de atendimento deste período histórico eram fortemente condicionadas pelas forças hegemónicas vigentes. Longe de buscar a emancipação intelectual ou o desenvolvimento integral, a finalidade expressa do Ensino de Adaptação era, nas palavras dos decretos coloniais, a "perfeita nacionalização e moralização dos indígenas", focando no abandono da ociosidade e na preparação de mão-de-obra submissa (trabalhadores rurais e artífices) para o sistema de exploração colonial. Neste período, o Estado delegava a educação aos missionários. Segundo a lógica

colonial, o ensino para os nativos era "rudimentar", focado na moral cristã e em trabalhos manuais. A educação era uma ferramenta de "civilização" seletiva, onde apenas uma minoria (os assimilados) tinha acesso ao ensino oficial português.

No município da Caála, situado no Planalto Central (antigo distrito de Nova Lisboa), uma região de forte expansão das congregações missionárias, como os Espiritanos, este modelo determinou as primeiras experiências de acolhimento coletivo da infância. O ensino rudimentar de adaptação, focado na aprendizagem funcional da língua portuguesa e da aritmética básica, operava de forma indissociável das práticas médico-higienistas e da doutrinação cristã. À luz do pensamento de Moncorvo Filho (1922), identifica-se aqui o uso da instituição infantil como um dispositivo estratégico de modelação do caráter.

A infância da Caála foi, assim, submetida a um processo de socialização desigual. Enquanto a pequena infância dos estratos dominantes usufruía de cuidados e de uma preparação escolar legítima, as crianças nativas viviam um modelo puramente custodial e utilitarista. Esta herança histórica é crucial para a tese, pois demonstra que as raízes da educação pré-escolar na região assentam num legado onde o "cuidar" e o "moralizar" precederam o "educar", gerando assimetrias e preconceitos sobre a função deste subsistema que a legislação contemporânea, através da Lei n.º 32/20, ainda procura desconstruir e superar.

A Reforma Tardia e a Expansão de Emergência (1961 - 1974): Com o início da luta armada, Portugal tentou modernizar o setor para travar o descontentamento popular. Contudo, essa expansão foi desigual. O foco permanecia nos centros urbanos e na elite colonial, mantendo a vasta maioria da população rural à margem do sistema de ensino formal.

A proclamação da Independência Nacional, em 11 de novembro de 1975, representou uma rutura radical com o modelo de exclusão e dualidade que caracterizava o Ensino de Adaptação colonial. Sob a égide de um projeto político de orientação socialista e de partido único, o novo Estado soberano erigiu a educação como um direito universal inalienável e um instrumento soberano para a consolidação da identidade nacional [17/16, 32/20]. O objetivo central das políticas públicas deslocou-se da submissão colonial para o projeto revolucionário de "formação do Homem Novo", um cidadão imbuído de valores

patrióticos, científicos e coletivistas, livre das amarras do analfabetismo e das assimetrias sociais herdadas do passado.

Contudo, a análise histórica com base num rigoroso escrutínio das fontes exige diferenciar a retórica ideológica das condições objetivas de vida da população. Como bem adverte Kuhlmann Júnior (2001), a interpretação da história deve afastar-se de visões lineares ou puramente triunfalistas. Em Angola, a eclosão imediata do conflito civil armado fustigou severamente o Planalto Central, impondo uma realidade de emergência económica e militar que paralisou a expansão planeada das infraestruturas escolares na Província do Huambo. No município da Caála, esta conjuntura de guerra transformou radicalmente a função do atendimento à pequena infância: as raras instituições estatais e centros de acolhimento coletivo operaram sob uma lógica puramente custodial e assistencialista. A prioridade absoluta não era a intencionalidade pedagógica, mas sim a sobrevivência física, a nutrição, a vacinação e a proteção de órfãos e crianças deslocadas pelo conflito.

Desta forma, o legado da independência na Caála revela-se profundamente ambíguo. Se, por um lado, houve o reconhecimento político-jurídico da criança como sujeito de direitos e prioridade nacional, por outro, as contingências da guerra adiaram a fixação de um verdadeiro subsistema pedagógico para a primeira infância, perpetuando o caráter emergencial e assistencialista do atendimento [17/16, 32/20]. Esta fragmentação histórica é o elo de ligação indispensável para compreender as contradições contemporâneas analisadas nesta dissertação. Como se demonstrará adiante, a transição para o modelo educativo e técnico exigido pela Lei n.º 32/20 não é um processo isolado, mas sim uma resposta tardia de superação deste longo legado de adversidades e privações estruturais que moldaram a infância caalense.

A eficácia segregadora do Ensino de Adaptação e a intencionalidade de exclusão que pautavam a ação das missões tuteladas pelo Estado colonial refletiram-se drasticamente nos indicadores demográficos de Angola. Conforme documentado em relatórios históricos, "como consequência dessa política educativa seletiva, Angola alcançou a independência com uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 85%, uma das mais elevadas do mundo" (PNUD-ANGOLA, 2002, p. 26). Este cenário de privação intelectual massiva exigiu que, imediatamente após a proclamação da Independência Nacional em

11 de novembro de 1975, a reestruturação e expansão da educação fossem elevadas ao estatuto de prioridade máxima da nova nação, numa tentativa urgente de reverter séculos de negação institucionalizada do saber [17/16, 32/20].

Diante do exposto, conclui-se que o sistema educativo angolano, forjado sob a égide ideológica do denominado "Terceiro Império" (ALEXANDRE, 2000), foi meticulosamente estruturado para servir aos interesses económicos da metrópole, operando em sentido oposto ao desenvolvimento humano e emancipatório do povo angolano. O alarmante índice de analfabetismo registado no ano da independência constitui a prova material de que o acesso ao conhecimento foi deliberadamente instrumentalizado como uma barreira de estratificação social e racial. Compreender a densidade desta herança colonial é, portanto, um passo fundamental para avaliar de forma justa e crítica os esforços contemporâneos de democratização e universalização do ensino em Angola [17/16, 32/20]. O país, e especificamente municípios com forte histórico de vulnerabilidade pós-conflito como a Caála, continua a enfrentar os reflexos de longo prazo destas lacunas estruturais, o que justifica a necessidade atual de políticas públicas de inclusão e de reformas normativas de grande impacto, como a atual Lei n.º 32/20

5.2 Educação como meio de construção do Estado-Nação (1975-1991)

A independência de Angola foi proclamada no dia 11 de Novembro de 1975. Este processo histórico marcou o fim de séculos de domínio colonial português e foi o resultado de anos de luta armada conduzida pelos movimentos de libertação nacional:

Movimento Popular de Libertação de Angola (**MPLA**): Fundado na década de 1950, assumiu uma matriz ideológica socialista/esquerdista no pós-independência. É o partido que governa o país desde 1975 até à atualidade.

Frente Nacional de Libertação de Angola (**FNLA**): Movimento com fortes bases na região norte de Angola e com ligações históricas ao antigo Zaire (atual RDC);

União Nacional para a Independência Total de Angola (**UNITA**): Fundada em 1966, estabeleceu a sua principal base de apoio político e

demográfico no Planalto Central (região onde se insere a Província do Huambo e o município da Caála.

Para os movimentos de libertação (MPLA, FNLA e UNITA), a luta não era apenas para expulsar o exército colonial, mas para reverter o quadro de analfabetismo. Como consequência dessa política educativa seletiva, Angola alcançou a independência com uma taxa de analfabetismo de aproximadamente 85%, uma das mais elevadas do mundo (PNUD-Angola,2002, p.26). Este cenário crítico impeliu o novo governo a priorizar o sector educativo, destinando-lhe investimentos vultosos. A adoção de uma nova ideologia política, voltada para a formação de um homem novo, um cidadão com personalidade moldada pelas ideias nacionalistas, conduziu à implementação de reformas estruturais que visavam erradicar o analfabetismo e romper com a herança colonial.

A primeira alteração registada, prende-se com a aprovação da lei n. 4, de 9 de dezembro de 1975, que nacionaliza o ensino e cria um Sistema de Ensino Geral, de formação técnica e profissional, assumindo o Estado a responsabilidade de oferecer educação a todos os angolanos. Em 1977 foi publicado o decreto n. 26/1977, que estruturou a política educativa como meio de consolidação da independência nacional e definiu a educação como um direito assente nos princípios da universidade, livre acesso e igualdade de oportunidades no acesso à escola e à continuação dos estudos (PNUD-Angola,2002, p.26), bem como a sua gratuidade no seu sentido mais amplo.

O governo estabeleceu, assim, a educação como principal prioridade política, dirigindo para esse setor grandes investimentos, numa tentativa de ultrapassar os fracassos do regime colonial. Em 1976 iniciaram-se as campanhas de alfabetização por todo o país, em escolas, empresas, fábricas, aldeias rurais e instituições militares, dando continuidade ao trabalho que já era realizado nos acampamentos militares, quando da luta pela independência. O ensino foi estruturado em cinco etapas: ensino primário, ensino secundário (I e II nível), ensino médio e universitário.

O ensino primário era composto por quatro anos, antecidos por um ano de ensino pré-primário, o ensino pré-primário antecede um conceito que já tinha sido aplicado pela política educativa colonial. Seguiam-se mais quatro anos, dos quais dois do II nível (5ª e 6ª classes) e dois do III nível (7ª e 8ª classes), que antecedem o curso médio (9ª, 10ª, 11ª e 12ª classes) ou o PUNIV

(9^a, 10^a, 11^a classes). O ensino médio e o PUNIV tinham como objetivo principal a preparação dos alunos ou para a entrada no ensino superior ou para a vida ativa, dotando-os de formação técnica e prática. Essa estrutura não se difere igualmente a preferência pelo ensino técnico, denominado de “ensino médio”, opção que podia estar relacionada com o fato de se dar continuidade aos programas então ensinados, assim como ao aproveitamento das infraestruturas pré-existentes.

Esse projeto ambicioso do governo angolano deparou-se, porém, com entraves causados pelo início da guerra civil e o consequente mau desempenho da economia, que conduziram a uma cada vez maior dependência do exterior. Assim, o investimento na educação diminuiu gradualmente (substituído que foi pelo investimento em defesa militar) e as medidas que, à partida, se tinham apresentado como revolucionárias, encontraram muitas limitações na sua aplicação prática de um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos quatro primeiros anos de escolaridade [...] Para mais de um milhão de alunos matriculados no ensino primário, havia perto de 25 mil professores heterogeneamente distribuídos pelo país, o que, em condições normais, correspondia a uma média de um professor para cada 41 alunos. Porém, só sete por cento dos docentes ligados ao ensino primário tinham habilitações mínimas para o exercício do magistério. (Zau, 2009, p. 263-264). Como podemos constatar, o número de alunos inscritos mais que duplicou. No entanto, esse aumento não foi acompanhado pelo aumento do número de professores nem pela criação de infraestruturas.

Além disso, a intensificação da guerra civil, que foi um conflito armado prolongado que ocorreu entre 1975 e 2002, iniciando-se imediatamente após a independência do país do domínio colonial português “as pesadas destruições de infraestruturas escolares, particularmente nas áreas rurais, o absentismo no seio dos professores, a baixa frequência escolar e as limitações no Orçamento Geral do Estado para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infraestruturas” (ZAU, 2009, p. 269) fizeram decrescer o número de matrículas no ensino de base regular nos anos seguintes, tendo passado de 1.736.552 alunos matriculados no ano letivo de 1980/1981 para 1.220.210 alunos matriculados no ano letivo de 1984/1985.

Para fazer face a esses constrangimentos, tornou-se necessário recorrer a uma adaptação dos meios existentes, bem como à redução do “tempo de permanência do aluno na escola” (Mazula, 1995, p. 164). Desse modo, os horários foram divididos em três turnos: manhã (7h30 às 12h30), tarde (13h 00 às 18h00) e noite (18h00 às 23h00), para dar oportunidade a todos, com os mais novos estudando no período da manhã, e os adultos no período da noite. Para os alunos do horário noturno, outra condicionante se impôs: os cortes e longos períodos de corte de energia elétrica causados não só pelo aumento do consumo, pela falta de manutenção, como também pela destruição do posto de abastecimento resultante do conflito armado. Procedeu-se igualmente à ocupação de todo o espaço livre para lecionar, desde os espaços no exterior dos estabelecimentos de ensino, a pátios e varandas.

Essa explosão escolar apresentou, contudo, alguns aspetos negativos. Se, por um lado, sua gestão se tornou complexa, por outro, registou-se uma acelerada degradação das infraestruturas, acabando muitas por serem, ao fim de algum tempo, encerradas, tais como bibliotecas, instalações sanitárias, ginásios e refeitórios.

5.3 Segunda República (1991- atualidade)

Em Angola, o período historicamente considerado como a **Primeira República** compreende os anos de **1975 a 1991**. Com a proclamação da Independência Nacional em 1975, Angola inaugurou o seu período pós-colonial sob a égide de um projeto político de orientação socialista, governado sob o regime de partido único. No campo educativo e social, as diretrizes do Estado centraram-se na edificação de uma nova identidade nacional e na formação ideológica do cidadão, concebida sob a matriz do "Homem Novo". No entanto, a eclosão imediata do conflito civil armado fustigou severamente o planalto central, impondo dinâmicas de exceção à província do Huambo e, especificamente, ao município da Caála.

Durante esta primeira fase republicana, as políticas de atendimento à pequena infância assumiram um carácter vincadamente assistencialista e de emergência. Face à destruição de infraestruturas e à vulnerabilidade das

populações deslocadas pela guerra, o foco do Estado — articulado através dos primeiros órgãos de previdência social, concentrou-se em cuidados básicos de sobrevivência, nutrição e proteção física. Na Caála, as raras iniciativas de acolhimento coletivo funcionavam sob uma lógica custodial (de guarda), servindo para amparar os órfãos do conflito e permitir a inserção de mulheres em tarefas de apoio logístico ou produtivo, sem que houvesse ainda a diferenciação técnica de um subsistema de ensino pré-escolar, realidade que só começaria a ser desenhada juridicamente com as reformas da década de 1990

Com a assinatura dos acordos de Bicesse, acordos de paz assinados entre as duas partes em conflito, nomeadamente o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA) e a União Nacional para Independência Total de Angola (UNITA). A assinatura dos acordos teve lugar em Bicesse, localidade portuguesa, no dia 30 de maio de 1991. A assinatura do acordo que pretendia por fim à guerra civil em Angola, que já durava desde 1975, data da independência, e as alterações políticas e económicas que se seguiram, houve, novamente, uma intenção de reestruturar o sistema educativo, extinguindo sobretudo “muito do [seu] teor ideológico-partidário” (Zau, 2009, p. 279).

A negociação da paz em Angola (1974-2002) passou por fases distintas: descolonização falhada (Alvor, 1975), tentativas de paz na Guerra Fria, os acordos estruturantes de Bicesse (1991) para multipartidarismo, o fracassado Protocolo de Lusaka (1994) e, finalmente, o Memorando de Entendimento do Luena (2002) que encerrou a guerra civil.

Vale aqui sublinhar algumas fases principais de negociação de paz (1974-2002) em Angola:

Quadro 1 – Cronologia dos Acordos de Paz em Angola e Reflexos no Atendimento à Infância:

Fase Cronológica	Acordo Político-Militar	Síntese do Marco Histórico	Impacto no Atendimento à Infância na Caála
Fase 1 (1974–1975)	Acordo de Alvor (Janeiro de 1975)	Assinado entre Portugal e os movimentos MPLA, FNLA e UNITA . Definia o governo de transição, mas faliu devido à desconfiança mútua.	Paralisia Estrutural: Rutura com o Ensino de Adaptação colonial; início do esvaziamento das infraestruturas no Planalto Central.
Fase 2 (1988)	Acordo Tripartido	Negociações entre Angola, Cuba e África do Sul. Resultou na retirada das	Atendimento de Emergência: Escolas operam sob lógica

	(Nova Iorque)	tropas cubanas e na independência da Namíbia.	puramente custodial e de subsistência face ao auge do conflito civil.
Fase 3 (1991)	Acordos de Bicesse (Maio de 1991)	Assinados em Portugal, estabeleceram o multipartidarismo , a criação das FAA e a convocatória das eleições de 1992.	Transição Normativa: Nascimento da Segunda República; primeiras tentativas de planeamento formal do ensino pré-escolar.
Fase 4 (1994)	Protocolo de Lusaka (Novembro de 1994)	Negociado após o reatamento da guerra em 1992. Tentou a desmilitarização, mas faliu, resultando no retorno aos confrontos.	Instabilidade e Recuo: Destruição de redes escolares periféricas na Caála; retorno ao modelo de assistência social emergencial.
Fase 5 (2002)	Memorando do Luena (4 de Abril de 2002)	Assinado após a morte de Jonas Savimbi, pôs fim definitivo ao conflito . Consolidou a paz e a integração militar nacional.	Reconstrução e Expansão: Início da construção física de jardins-de-infância e consolidação das metas da Lei n.º 32/20

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Zau (2009) e relatórios históricos de Angola

Com o fim do conflito armado e do monopólio estatal, registou-se um pouco por todo o país, com especial enfoque para as cidades capitais de província, a abertura de instituições de ensino privado. Os colégios passaram a ser uma alternativa à escola pública que, para além das múltiplas deficiências até então registadas, ainda se deparava com longos períodos de greve dos professores. A política de “ensino gratuito para todos” conheceu, desse modo, o seu término, sendo obrigatório o pagamento de taxas administrativas para a frequência escolar.

O reacendimento do conflito armado em 1992 teve um impacto negativo direto nas zonas urbanas, conduzindo o setor da educação à rutura. Em 1997 “mais de um milhão e meio de crianças estavam fora do sistema escolar” (Angola, 1997 p. 44), as taxas de escolarização eram muito baixas e o analfabetismo apresentava-se, uma vez mais, elevado, bem como os índices de reprovação.

A entrada no novo milénio trouxe novas políticas para o setor da educação em Angola. Depois da Cimeira do Milénio, Angola iniciou um “processo profundo de revisão das políticas e estratégias que regulavam o setor” (PNUD-Angola, 2002, p. 26), que conduziram à elaboração da Estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015) (Angola, 2001a) e à aprovação da Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 13/2001 (Angola, 2001b).

Esses dois documentos estabeleceram as reformas a serem implementadas em todo o sistema educativo. Tendo como meta o ano de 2015, seriam implementadas em três fases, começando com a fase de emergência (2001-2002) e prosseguindo com a estabilização (2002-2006) e a expansão (2006-2015) (Angola, 2001a; PNUD-Angola, 2002).

A estratégia integrada para a melhoria do sistema de educação (2001-2015) (Angola, 2001a) tem funcionado, até hoje, como um guia de orientação para o governo de Angola, que se comprometeu em cumprir os ODM, nomeadamente, o segundo objetivo: atingir o ensino básico universal. Dando continuidade a esse propósito, a Nova Lei de Bases do Sistema de Educação, lei n. 13/2001 (Angola, 2001b) institucionalizou a democraticidade, a gratuidade do ensino primário e a língua portuguesa como língua base do sistema de educação, que se estrutura em três níveis: primário, secundário e superior.

A integração do ensino pré-primário em creches e jardins-de-infância justificou-se pela necessidade de otimizar os recursos humanos e as infraestruturas destinadas exclusivamente ao ensino primário. No entanto, os métodos e práticas pedagógicas aplicadas eram semelhantes aos utilizados no ensino primário, não correspondendo assim aos objetivos estabelecidos para essa fase de iniciação. O ensino primário passou a compreender seis anos, integrando o antigo ensino de base do II nível (5^a e 6^a classes) e proporcionando, desse modo, ao aluno, uma continuidade dos estudos por mais tempo. O ensino primário deve ser frequentado a partir dos seis anos e seu término é previsto para os 11 anos. No entanto, em virtude dos condicionalismos já apontados, a maioria das crianças entra tardiamente no sistema de ensino, acabando também por terminá-lo mais tarde.

O *IBEP: inquérito sobre o bem-estar da população* (Angola, 2010, p. 4), realizado em 2009, mostrou que o ensino primário tinha nesse ano uma taxa de ocupação por crianças entre 12 e 17 anos na ordem dos 58,5%. Esse fator representa um atraso para a própria criança, uma vez que, na mesma sala, encontram-se crianças de idades muito variadas. O ensino secundário foi estruturado em dois níveis: o I nível (7^a, 8^a e 9^a classes) e o II nível (10^a, 11^a e 12^a classes). No período pós-colonial todas as políticas do sistema de ensino foram desenhadas, centradas e focadas na formatação do “homem novo”, visando sobretudo a alfabetização, promoção de valores cívicos e morais,

inclusão social, acesso universal à educação , bem como elevar o espírito de patriotismo e nacionalismo no seio dos Angolanos, tudo isto visando atender os desafios da altura.

Após este período o sistema de educação conheceu mudanças significativas introduzidas ao abrigo da Lei n.º 13/01 de 31 de dezembro – Lei de Bases do Sistema da Educação, que objetivavam sobretudo na altura, corresponder às expectativas de valorização humana, social e cultural do país, visando sobretudo a garantia do direito à educação, e a formação de cidadãos capazes de compreender os problemas de forma crítica e construtiva.

Na sequência destas fases, surgiram as atualizações da Lei n.º 13/01 que se cingiram a mudanças pontuais e adequações à Constituição da República de Angola de 2010. Este processo deu origem à Lei n.º 17/16, de 07 de outubro, que estruturou o sistema de ensino em seis subsistemas fundamentais:

- Educação Pré-Escolar;
- Ensino Geral;
- Ensino Primário (como base do sistema);
- Formação de Professores;
- Educação de Adultos;
- Ensino Técnico-Profissional e Ensino Superior.

Esta lei considerou ainda aspetos como as políticas de acesso, a intervenção do Estado e a qualidade da educação. Por último, em 2020, foi aprovada a Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, que alterou a Lei n.º 17/16 para clarificar aspetos omissos e reforçar a valorização dos profissionais da educação. Com o objetivo de promover a qualidade do ensino, esta legislação visa, sobretudo, a formação do cidadão para uma participação ativa na vida social, à luz dos princípios democráticos.

Este período é caracterizado por uma viragem estrutural nas políticas de atendimento à primeira infância em Angola. Com a abertura ao multipartidarismo e à economia de mercado, o Estado iniciou um processo de reforma das suas instituições. No município da Caála, esta fase é marcada pela transição de um modelo de "proteção social" para um subsistema de educação formal. A consagração da Lei n.º 17/16 e a sua posterior republicação pela Lei n.º 32/20

representam o ápice deste percurso, ao institucionalizarem a Educação Pré-Escolar como a base do sistema educativo nacional e ao definirem o regime de obrigatoriedade e gratuidade para a Iniciação.

Quadro nº 2- Estrutura do Sistema de Educação e Ensino em Angola

Nível de Ensino	Caracterização e Abrangência
I. Educação Pré-escolar	Compreende o período da creche (3 meses a 3 anos) até à iniciação (5/6 anos). É considerado o alicerce do sistema.
II. Ensino Primário	Abrange da 1.^a à 6.^a classe . É a base do Ensino Geral e foca na alfabetização e cálculo fundamental.
III. Ensino Secundário	Dividido em I Ciclo (7. ^a à 9. ^a classe) e II Ciclo (10. ^a à 12. ^a ou 13. ^a classe). Inclui as vertentes técnica e de formação de professores.
IV. Ensino Superior	Realizado em institutos ou universidades após a conclusão do ensino secundário, focado na formação académica e profissional de alto nível.

Fonte: autor, partindo da Lei n.º 17/16 (LBSEE)

Para além da organização verticalizada expressa no **Quadro 2**, o ordenamento jurídico angolano institui, por meio do Artigo 81.º da Lei n.º 32/20, as chamadas Modalidades Diferenciadas de Educação. Estas modalidades funcionam como vias transversais aos diversos subsistemas e níveis de ensino, sendo flexibilizadas e adaptadas em função das particularidades biopsicossociais ou geográficas dos beneficiários, como se verifica nos domínios da Educação Especial, da Educação Extra-Escolar, do Ensino à Distância e do Ensino Semipresencial (ANGOLA, 2020). Sob esta perspetiva, cada subsistema apresenta uma regulamentação orgânica própria, coexistindo com outros diplomas normativos e decretos executivos que orientam diretamente a atividade docente, bem como a gestão e a organização administrativa do ensino nacional [17/16, 32/20].

Neste arranjo estrutural, a legislação de bases define o Subsistema de Educação Pré-Escolar como o alicerce indispensável de todo o processo educativo (ANGOLA, 2016) [17/16]. Conforme estipula o Artigo 21.º da LBSEE, este nível inicial integra os cuidados biofisiológicos e psicopedagógicos necessários nos primeiros anos de vida da criança, devendo ser assegurado num ambiente de aprendizagem saudável, seguro e cooperativo, mediado conjuntamente pelos educadores, pelas famílias e pelas comunidades. A intencionalidade deste subsistema reside em proporcionar a construção de vínculos afetivos sólidos com os seus pares e com adultos, estimulando — por

meio de atividades lúdico-educativas cientificamente planeadas — o pleno desenvolvimento intelectual, a coordenação psicomotora, a capacidade de expressão e comunicação, a criatividade e a sociabilidade na primeira infância, servindo de base para o sucesso do percurso escolar subsequente.

As instituições escolares de todos os subsistemas têm a natureza de escolas públicas, privadas e público-privadas (Art. 57.º). Os centros infantis são as instituições adstritas ao subsistema do ensino pré-escolar (Art. 58.º) constituído por creches que acolham crianças entre os 3 meses e os 3 anos de idade, enquanto as crianças de 3 (três) aos 5 anos (cinco) frequentam o jardim-de-infância, podendo incluir a classe de iniciação.

A Lei de Bases confere competências aos órgãos da Administração Local do Estado de gestão, fiscalização e avaliação dos subsistemas sob a sua responsabilidade e coordenar a planificação metodológica das atividades de ensino e de investigação pedagógica das instituições do pré-escolar, ensino primário e do I ciclo do ensino secundário, nos termos a serem estabelecidas em regulamentação própria (Art. 102º).

Os currículos, planos de estudo e os manuais escolares para a educação pré-escolar e dos demais subsistemas de ensino têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório (Art. 105º).

A Lei n.º 32/20, de 12 de agosto, surge como um instrumento jurídico fundamental de reforma, ao alterar e republicar a Lei n.º 17/16 (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino - LBSEE). Importa esclarecer que este diploma não substitui a estrutura anterior, mas atua na correção de pontos críticos, visando tornar o sistema mais eficiente, inclusivo e adequado às exigências da realidade contemporânea de Angola.

A sua implementação introduz mudanças estruturais que redefinem a relação entre o Estado, as instituições e as famílias, fundamentando-se nos seguintes pilares:

- **Reforço da Gratuitidade e Obrigatoriedade:** O Estado reafirma a responsabilidade de garantir o acesso universal, estendendo a obrigatoriedade à Classe de Iniciação e ao I Ciclo do Ensino Secundário. No setor público, a isenção de emolumentos abrange desde a inscrição até à certificação.

- Nova Organização do Pré-Escolar: A lei clarifica as etapas deste subsistema — Creche (0-3 anos), Jardim-de-Infância (3-5 anos) e Classe de Iniciação (5 anos) — consolidando-o como o alicerce indispensável de todo o percurso escolar.
- Sistema Nacional de Garantia da Qualidade: Introduz uma cultura de avaliação rigorosa, monitorizando o desempenho docente e os resultados dos alunos para combater o insucesso escolar e elevar o padrão do ensino nacional.
- Descentralização e Autonomia: Promove a transferência de competências para os órgãos locais e direções de escolas, permitindo uma gestão mais próxima das necessidades das comunidades, sob supervisão dos currículos nacionais.
- Inclusão e Equidade: Fortalece o direito à Educação Especial, garantindo modalidades de ensino adaptadas tanto para alunos com deficiência quanto para aqueles com altas capacidades, assegurando um sistema educativo verdadeiramente para todos.

5.3.2-Comparativo Legislativo: Da Lei 17/16 à Lei 32/20

A evolução do marco regulatório da educação em Angola revela um esforço crescente na consolidação da primeira infância como etapa estratégica. Enquanto a Lei n.º 17/16 estabeleceu a estrutura organizacional dos subsistemas, a Lei n.º 32/20 introduziu ajustes qualitativos e de obrigatoriedade que alteraram a dinâmica da Educação Pré-Escolar:

- Obrigatoriedade e Gratuitidade: A principal mudança reside na expansão do dever do Estado. Se na Lei 17/16 a obrigatoriedade era focada predominantemente no Ensino Primário, a Lei 32/20 integra formalmente a Classe de Iniciação (5 anos) neste regime, tornando-a uma etapa obrigatória e gratuita no sistema público.
- Clarificação de Etapas: A Lei 32/20 detalhou com maior precisão a separação entre Creche (3 meses a 3 anos) e Jardim-de-Infância (3 a 5 anos). Esta distinção visa organizar melhor a tutela administrativa e pedagógica, reduzindo as omissões sobre a responsabilidade de gestão entre o Ministério da

Educação (MED) e o Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher (MASFAMU).

- **Garantia de Qualidade:** A atualização de 2020 reforçou o Sistema Nacional de Garantia de Qualidade. Isso significa que, para além de existir, o centro pré-escolar (público ou privado) passa a estar sujeito a critérios de avaliação de desempenho mais rigorosos, focando na "formatação do cidadão" e na preparação intelectual para o ensino primário.
- **Valorização Profissional:** A nova redação da lei dá um destaque inédito à necessidade de formação específica para os educadores, reconhecendo que a educação infantil exige competências técnicas e vínculos afetivos que não estavam detalhados na norma de 2016.

Quadro 3 – Estrutura, Abrangência e Regime Jurídico de Gratuidade (Lei n.º 32/20)

Nível de Ensino	Âmbito e Extensão Pedagógica	Regime de Gratuidade e Obligatoriedade
I. Pré-escolar	Creche (0-3 anos) e Jardim-de-Infância (3-5 anos). Inclui a Classe de Iniciação .	Gratuidade Progressiva: Obrigatória e gratuita apenas na Classe de Iniciação (Art. 10.º). Isenta de emolumentos no setor público.
II. Primário	Ensino de base da 1.ª à 6.ª classe .	Universal e Gratuita: Isenção total de taxas de inscrição, frequência e certificação. Distribuição gratuita de manuais escolares.
III. Secundário	I Ciclo (7.ª-9.ª classe) e II Ciclo (10.ª-12.ª ou 13.ª classe).	Mista: O I Ciclo é gratuito e obrigatório. O II Ciclo (Geral ou Técnico) admite a cobrança de taxas e propinas regulamentadas.
IV. Superior	Graduação (Licenciatura) e Pós-graduação (Mestrado/Doutoramento).	Pagamento de Propinas: Sem regime de gratuidade. Aplica-se o sistema de propinas nas instituições públicas e mensalidades no setor privado.

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Angola (2016; 2020).

A reformulação introduzida pela Lei n.º 32/20 alterou de forma profunda a dinâmica prática do quadro estrutural do sistema de ensino angolano,

transformando a relação de obrigatoriedade e os fluxos de transição entre os níveis iniciais:

1. **Obrigatoriedade Expandida:** A Lei 32/20 clarifica que o Estado não é apenas responsável pelo Ensino Primário, mas deve garantir que o aluno complete também o I Ciclo do Ensino Secundário sem custos.
2. **Isenção de Documentação:** A nova lei especifica que a gratuidade no setor público inclui a certificação. Ou seja, diplomas e certificados dos níveis obrigatórios não devem ser pagos.
3. **Foco na Transição:** Desta forma, a base escolar almejada pela Lei n.º 32/20 ao universalizar a Classe de Iniciação no Huambo transcende a mera antecipação de conteúdos programáticos [32/20]. Trata-se da consolidação de competências psicomotoras, socio afetivas e linguísticas indispensáveis para a prontidão escolar. No município da Caála, esta base funciona como um mecanismo de equidade social, assegurando que as crianças adquiram a coordenação motora fina, a autonomia e o domínio linguístico necessários para mitigar o hiato de aprendizagem que historicamente culminava em elevados índices de insucesso e abandono escolar na 1.^a classe.
4. **Manuais Escolares:** A Lei 32/20 reforça que a distribuição de manuais escolares deve ser gratuita nos níveis de ensino obrigatório (Primário e I Ciclo), embora a distribuição logística ainda seja um ponto de debate na gestão local.

Por último, a LBSEE estabelece as modalidades da aferição da qualidade do desempenho e dos resultados alcançados pelas instituições de ensino que são avaliadas, de acordo com o Sistema Nacional de Garantia de Qualidade, aplicável a cada subsistema de ensino.

a) Análise da Aplicabilidade da Gratuidade no Município da Caála

A análise dos indicadores recolhidos revela um descompasso entre o regime de gratuidade estabelecido pela Lei n.º 32/20 e a oferta real de vagas no município da Caála. Embora o quadro normativo assegure a isenção de custos para a Classe de Iniciação e o Ensino Primário, os dados das cinco instituições mapeadas indicam que o acesso à Educação Pré-escolar na região é fortemente mediado pelo setor privado e paroquial.

Enquanto o Complexo Escolar 11 de Novembro (público) representa o esforço estatal na garantia da gratuidade, instituições como o Complexo Amor Divino, o Colégio Celestino Sambambi e o Encanto Infantil concentram o maior volume de matrículas — ultrapassando as 1.200 crianças em 2026. Nestas unidades, a sustentabilidade do atendimento depende de participações familiares ou mensalidades, o que sugere que o direito à educação na primeira infância na Caála ainda não é plenamente gratuito para a maioria das famílias. Este cenário confirma a visão de Kramer (1995), ao evidenciar que, sem um investimento estatal direto na expansão de infraestruturas públicas, a legislação corre o risco de se tornar um "disfarce" jurídico, onde a obrigatoriedade de frequência é imposta sem que a oferta de vagas gratuitas seja proporcional à procura demográfica da região.

Quadro nº 4 – Síntese da Evolução Histórica e Políticas de Atendimento à Infância na Caála (1991-Atualidade)

Fase Histórica	Marco Político	Caraterística na Caála
Transição (1991-2002)	Conflito e Emergência	Atendimento focado na sobrevivência e assistência.
Reconstrução (2002-2015)	Expansão da Rede Escolar	Construção de jardins-de-infância e escolas primárias.
Reforma (2016-Atualidade)	Leis 17/16 e 32/20	Foco na qualidade, formação de educadores e gratuidade.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026) com base na Lei n.º 32/20 e dados da Direção Municipal da Educação da Caála.

5.4 A Educação Pré-Escolar à Luz da Constituição

Embora a Constituição da República de Angola (CRA) não regulamente de forma exaustiva a educação pré-escolar, o seu Artigo 80.º, n.º 2, estabelece o fundamento jurídico essencial para este nível de ensino ao dispor que:

As políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança, como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural. (Angola, 2010, p. 33).

Aqui observamos alguns princípios que a constituição da república de Angola confere a todas as crianças desde a educação, saúde e o seio familiar.

Mas, o art. 79º parágrafo 1 da mesma constituição angolana, diz “o estado promove o acesso de todos à alfabetização, ao ensino, a cultura e ao desporto, estimulando a participação dos diversos agentes particulares na sua efetivação, nos termos da lei” (ANGOLA, 2010, p. 32), temos notas aqui o estado angolano incentiva a educação e promove várias práticas concernentes a elas com desprimor a educação pré-escolar, descritas nas diversas leis vigentes em Angola.

Essa é uma grande motivação para o ensino escolar em relação à constituição angolana, pois observamos a inclusão dos pais ao ensino, assim como o suplemento de materiais didáticos, escolares, alimentação e assistência à saúde a toda população estudantil infantil.

A educação infantil escolar em Angola se tornou um privilégio, não um direito. Enquanto a Constituição promete acesso, a realidade mostra a completa ausência de escolas públicas, entregando o setor à iniciativa privada. Essa privatização massiva, no entanto, não assegura qualidade, e os altos custos tornam a educação infantil escolar um sonho distante para a maioria das famílias angolanas.

Os educadores, por sua vez, são as vítimas de uma legislação ineficaz e “órfã” que ignora suas necessidades. Embora os sindicatos tentem lutar por melhores condições, os profissionais da pré-escola em Angola continuam a ser desvalorizados, sem um plano claro para sua formação, remuneração, saúde e progressão de carreira. A educação de base do país, portanto, permanece em um estado de profunda fragilidade.

A constituição angolana pouco descreve sobre os profissionais de educação infantil escolar, enquanto na constituição brasileira podemos observar no seu art. 206º parágrafo II, a seguinte exposição: “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (BRASIL, 2016, p. 123).

Seguramente podemos observar que a constituição brasileira abre portas para que os profissionais de educação se instalem e comecem a fazer carreira, sem necessidade de procurar emprego extra para suprir suas necessidades diárias, mas, isso nos termos da lei. Quanto à realidade, verifica-se um enredo totalmente diferente do que assistimos na constituição e na lei brasileira.

Já os profissionais angolanos da educação pré-escolar são confrontados com um quadro legislativo incompleto, que é insuficiente em relação à valorização e ao desenvolvimento de carreira. Essa lacuna legal, que não aborda questões como formação, remuneração e assistência à saúde, anula as oportunidades de crescimento e resulta na contínua desvalorização desses profissionais, mesmo diante de esforços sindicais.

Atualmente, o sistema educativo angolano enfrenta uma lacuna crítica no subsistema pré-escolar: a ausência de uma rede estatal de creches e jardins-de-infância. A oferta existente está concentrada quase exclusivamente no setor privado, que pratica mensalidades elevadas e inacessíveis para a maioria das famílias. Esta barreira económica gera um *déficit* de estimulação precoce, forçando o distanciamento da criança do ambiente escolar até aos 5 ou 6 anos, idade em que apenas ingressam no ensino primário.

5.5 Objetivos legislativos para a educação infantil escolar em Angola

Os objetivos legislativos da educação pré-escolar em Angola refletem uma abordagem integrada que visa o desenvolvimento pleno da criança. De acordo com o **Artigo 22.º da Lei n.º 17/16 (LBSEE)**, em perfeita consonância com a reforma de qualidade estipulada pela **Lei n.º 32/20 [32/20]**, o Subsistema de Educação Pré-Escolar persegue uma série de metas pedagógicas, sociais e formativas que transformam a vivência da primeira infância em direito efetivo.

Estes objetivos estratégicos encontram-se sistematizados e categorizados no quadro abaixo, evidenciando as dimensões de atuação que as instituições de ensino devem assegurar:

Quadro 5 – Objetivos Legislativos e Pedagógicos do Subsistema de Educação Pré-Escolar.

Dimensão de Desenvolvimento	Objetivos Estruturais (Artigo 22.º da LBSEE)
Integração e Afetividade	• Estimular o desenvolvimento físico, intelectual, moral, cívico e estético da criança; • Promover a inserção harmoniosa da criança na vida escolar, familiar e social; • Proporcionar a construção de vínculos afectivos estáveis e seguros com adultos e pares.

Cognição e Psicomotricidade	• Desenvolver a coordenação psicomotora fina e ampla; • Despertar as capacidades de expressão, comunicação, criatividade e sociabilidade; • Estimular a curiosidade e o gosto pela descoberta e pelo conhecimento do meio ambiente.
Equidade e Cidadania	• Compensar os défices e assimetrias de socialização decorrentes do ambiente socioeconómico de origem; • Promover a igualdade de oportunidades no acesso à escolarização inicial; • Identificar e intervir precocemente sobre dificuldades ou necessidades educativas especiais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026), com base em Angola (2016; 2020)

Desta forma, os Objetivos Legislativos e Pedagógicos do Subsistema de Educação Pré-Escolar em Angola revelam que este nível de ensino transcende de forma definitiva a função histórica de mera custódia ou guarda assistencial (Angola, 2016, 2020). No entanto, a materialização prática destas diretrizes — que exigem o estímulo multidimensional das capacidades físicas, intelectuais, cívicas e estéticas da criança — impõe desafios complexos no quotidiano do município da Caála (Angola, 2016, 2020). Como adverte Kramer (1995), a formulação da norma jurídica corre o risco de se constituir como um "disfarce" retórico se as condições objetivas de vida das crianças não forem estruturadas para viabilizar a igualdade de oportunidades (Angola, 2020). Na Caála, a meta legislativa de "compensar as deficiências do ambiente socioeconómico de origem" adquire contornos de extrema urgência face às disparidades territoriais existentes (Angola, 2016, 2020). Em bairros periféricos de forte procura social, a exemplo da área de abrangência do Centro Celestino Sambambi, o cumprimento destes objetivos funciona como um vetor de justiça social (Angola, 2020). É este atendimento que garante às crianças das camadas mais vulneráveis a aquisição da base psicomotora, cognitiva e linguística necessária para ingressar no Ensino Primário em condições de equidade com os alunos residentes em áreas planeadas e dotadas de maior infraestrutura, como a Centralidade Faustino Muteka.

Sob esta perspetiva, as metas pedagógicas e de inclusão estabelecidas pelo Artigo 22.º da Lei n.º 17/16, em perfeita harmonia com as reformas de qualidade da Lei n.º 32/20, passam a figurar como o referencial técnico a partir do qual a Direção Municipal da Educação deve monitorizar, fiscalizar e avaliar a qualidade socialmente referenciada do atendimento prestado na região (Angola, 2016, 2020). É precisamente essa articulação sinérgica entre as ferramentas legais nacionais e os contributos teóricos da literatura luso-brasileira que reforça a importância da educação pré-escolar como a base insubstituível para o sucesso educativo e para a inclusão social (Angola, 2016, 2020). Deste modo, consolidar a eficácia deste subsistema na Caála ultrapassa o cumprimento de uma agenda burocrática; investir estrategicamente na educação infantil, por meio da expansão de infraestruturas públicas legítimas e da formação contínua de educadores, significa de facto investir no desenvolvimento estrutural e no futuro do país, promovendo, a partir das transformações no Planalto Central, uma sociedade angolana mais inclusiva, justa e desenvolvida.

5.6 EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR COMO DIREITO NECESSÁRIO EM ANGOLA

Os tópicos Direitos humanos e direitos da criança, e Educação Pré-escolar no endereçamento das políticas públicas contemplam a criança enquanto cidadão de direitos, e o seu enquadramento nas políticas públicas em Angola.

Em relação ao primeiro tópico, as menções foram extraídas na Convenção sobre os direitos da criança (1990), Constituição da República (2010) e nos 11 Compromissos sobre a Criança (2011) que promovem os direitos da criança, e determinam a família primeira instituição de proteção da criança.

O segundo tópico faz referência ao encaminhamento da Educação Pré-escolar, com avanço das leis e regulamentações que ampliam a oferta do Subsistema.

Com o resgate destes tópicos, tencionamos a partir do Sistema de Educação e Ensino de Angola demarcar a Educação Pré-escolar, enquanto a primeira oferta de ensino público aparenta ser desconhecida. A presente afirmação decorre do grande esforço empreendido em relação ao ensino

obrigatório, que demanda das famílias esforços na busca de vagas no sistema público para seus filhos, e da parte do Estado, via instituições escolares, o aumento de vagas para o atendimento destas famílias.

Entretanto, a realidade voltada a Educação Pré-escolar aparentemente se vê isolada e ilusória, principalmente, quando o contexto registra a invasão do setor privado no oferecimento deste ensino resultando em algo

oneroso para muitas famílias, considerando que o pagamento de frações mensais das mensalidades nas creches e jardins de infância tende a estar acima do salário-mínimo nacional, o que impossibilita muitos agregados familiares a suportar os custos da educação de seus filhos". (Paxe; Brás, 2024, p. 484)

Entretanto, apesar da LBSE (2020) estabelecer a obrigatoriedade do ensino a partir da iniciação, julgamos que este fato não torna irreal a Educação Pré-escolar pública, principalmente, quando há avanços significativos em termos de leis.

O contexto acima torna-se suficiente para o que consideramos a Educação Pré-escolar um direito necessário. Assim, embasado na Teoria Histórico-cultural, para fundamentarmos a respeito da educação, criança e família, (Guimarães, 2017, p. 83) descreve que a sociedade é reconhecida pela sua dinamicidade, e seus resultados exemplificam que em relação à criança "o conceito de infância não é um fenômeno estático e universal, pois se relaciona ao contexto em que a criança está inserida, sem que com esse entendimento seja ignorado que as crianças têm necessidades e características próprias".

Os tratados em torno da criança foram atrelados a sua historicidade e ao modo como a "ausência da compreensão da especificidade o tempo de ser criança explica em boa parte o atendimento precário às crianças, [...] às péssimas condições de saúde e higiene da população em geral e das condições, em especial, em vários momentos da história". (Guimarães, 2017, p. 83).

Com isto foram necessárias outros tratamentos com e para as crianças destacando que "é na modernidade que acontece uma intensificação de novas ideias sobre a criança e a infância por meio de estudos que desenvolvem ,novos saberes e entendimentos a respeito de práticas sobre como educar e conhecer as crianças", semelhantemente, "estes conhecimentos produzem outros modos de entender e atender a infância no âmbito familiar e institucional que foram

marcando as práticas de assistência à infância de diferentes momentos históricos e em diferentes contextos”. (Guimarães, 2017, p. 83).

O exposto nos remete a ideia de que a sociedade passa por adequações como forma de ajustamento às demandas, como foi o caso do assistencialismo dado às crianças anteriormente, com o avanço das leis se ajustou entre o educar e conhecer, ao ponto de configurá-los como parte do processo formativo oferecidos atualmente pelas instituições infantis.

Segundo Costa (2020, p. 244) a história da Educação Infantil a nível mundial “faz parte de uma série de iniciativas em relação à família decorrentes de mudanças que vem acontecendo, crescente urbanização, aumento de mulheres que trabalham fora de casa”.

A realidade mundial também é observada em Angola, contexto marcado por demandas onde “há no país muitas mães que são chefes de família e são trabalhadoras, com filhos menores por cuidar, [...] elas não têm tempo nem condições para cuidar de seus menores ao longo da sua jornada laboral”. (João, 2020, p. 1).

Portanto, a Educação Pré-escolar como direito necessário, não é mais senão dar voz a própria lei, mostrando o quão importante se faz esta oferta educativa para as crianças dos três meses aos cinco anos de idades considerando,

[a] Educação pré-escolar consiste na atividade fundamental que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo, a socialização entre outros aspectos, por isso é necessário que tanto o espaço interno quanto o externo sejam adequados. [...] o reconhecimento da importância do espaço físico para o processo educativo onde se compreenda que o espaço se projeta ou se imagina e o lugar se constrói” (Filho; Roa, 2022, p. 16)

Neste sentido, consiste em um direito necessário à Educação Pré-escolar, a importância dos espaços ou instituições que sob ponto de vista das generalidades “possui alguns elementos das ligações de continuidade que lançam a ponte até a visão desenvolvida do homem sobre o mundo”. (Vigotski, 2021, p. 282).

Para Vigotski (2021, p. 285) essa ideia diz a “[...] respeito do mundo da natureza, da sociedade e das medidas de quantidades constitui uma tarefa imediata que a escola apresenta para a educação pré-escolar”, distante de

“repensar [...] a Educação pré-escolar e oferecer-lhe o valor e o espaço específico que merece para não continuar com a ideia segundo a qual é um lugar onde ficam as crianças para que os pais possam trabalhar”. (Filho; Roa. 2022, p. 13).

Constitui um direito necessário à Educação Pré-escolar considerar as particularidades das crianças. Na visão de Vigotski (2021) ao frequentar Creches ou Jardins de infância, as crianças em idade Pré-escolar têm estes espaços possibilidades de esgotar e conciliar especificidades. Esta afirmação pode ser exemplificada com o desenvolvimento da fala, o contexto escolar se torna o espaço socializante que estabelece para criança “[...] uma transformação que consiste no fato de que começa a se tornar possível para ela um novo tipo de instrução”. (Vigotski, 2021, p. 272).

E por fim, com destaque na Constituição da República (2010), é um direito necessário à Educação Pré-escolar, o Estado desenvolver “políticas públicas no domínio da família, da educação e da saúde devem salvaguardar o princípio do superior interesse da criança como forma de garantir o seu pleno desenvolvimento físico, psíquico e cultural”. (Angola, 2010, p. 31).

Entendemos a Educação Pré-escolar uma necessidade das crianças e das famílias que garante “condições de futuras aprendizagens com sucesso, sem que seja centrada numa preparação da escolaridade obrigatória, e, sim, na possibilidade de alcançar um desenvolvimento integral da criança mediante a assimilação das experiências históricas e sociais das gerações anteriores e da época que lhes corresponde viver” (Filho; Roa, 2022, p. 14).

No atual contexto da Educação em Angola, torna-se emergente a efetivação desta oferta considerando, a existência de leis e regulamentações que salvaguardam a Educação Pré-escolar como parte da educação pública. Para isso, ela deve caminhar para além da configuração histórica, pois a demanda solicita o cumprimento urgente em benefício das crianças e das famílias.

a) Educação Infantil em Caála

A organização administrativa de Angola é composta por 21 províncias, que se subdividem em municípios (326) e, posteriormente, em comunas (378). A administração é centralizada no Presidente da República, que é chefe de

Estado e de governo, com a administração pública regida por princípios como simplificação, desconcentração e descentralização, com o objetivo de aproximar os serviços das populações.

A estrutura territorial é composta por províncias na qual Angola está dividida em 21 províncias, administradas por governadores nomeados pelo Presidente da República e os municípios, cada província é subdividida em municípios, que representam a unidade administrativa intermédia, por sua vez os municípios são subdivididos em comunas, que são a unidade administrativa mais baixa, geralmente composta por um ou mais núcleos populacionais rurais e não urbanizados.

b) Situação geográfica do município de Caála

O município de Caála está localizado na província do Huambo, em Angola. É um município satélite, situado a cerca de 23 km a oeste da cidade do Huambo, a capital da província. Fica próximo e é ligado por estrada à capital da província, Huambo, e também serve como ponto de conexão para as províncias de Benguela e Huíla. O município situa-se numa zona de relevo montanhoso, Caála é conhecida por ser uma área fértil e importante para a agricultura em Angola, com o cultivo de diversos produtos, como batata, cenoura e alho. A barragem e a central hidroelétrica do Gove, localizadas na Caála, são uma fonte importante de energia para o município e para a região. A área conta com estradas que a conectam a outras partes do país, facilitando o transporte de produtos agrícolas para mercados, como o da Calenga.

c) Questões sociais e económica de Caála

O município da Caála, na província do Huambo, apresenta um cenário socioeconómico de contrastes, marcado pelo forte potencial agrícola e pelo avanço de infraestruturas, mas ainda enfrenta desafios persistentes nas áreas sociais.

A economia da Caála é fortemente baseada na agricultura, sendo o município conhecido como um "celeiro de Angola". As terras férteis permitem o cultivo de produtos como batata, cenoura, repolho e alho. No entanto, a atividade enfrenta problemas logísticos, como a precariedade das estradas para escoamento da produção e a dificuldade na aquisição de insumos, como adubo.

O município abriga um polo industrial e é impulsionado pela barragem e pela central hidroelétrica do Gove, que fornece energia para a região e apoia o desenvolvimento de novos empreendimentos.

O comércio é uma atividade dinâmica e intensa na vida local, com o mercado da Calenga funcionando como um importante polo de encontro para comerciantes de todo o país. A economia local, com destaque para a agricultura e o polo industrial, tem potencial para gerar emprego, especialmente para a população jovem, que constitui a maioria dos habitantes. O município tem passado por um processo de desenvolvimento urbano, com a construção de infraestruturas como a centralidade da Caála, que oferece habitações sociais e outros serviços como escolas e hospitais. Essas iniciativas visam melhorar as condições de vida e o acesso à moradia. Os projetos de habitação social estão em andamento para oferecer moradia de baixo custo, especialmente para famílias de baixa renda. Paralelamente, há iniciativas para melhorar o saneamento básico, incluindo o acesso à água canalizada, que ainda é um problema para parte da população, que depende de cacimbas.

Apesar do desenvolvimento notável em algumas áreas, o setor da educação ainda enfrenta desafios, como a carência de professores e a falta de infraestruturas adequadas nas instituições de ensino.

A população, predominantemente camponesa e comerciante, enfrenta dificuldades básicas que afetam a qualidade de vida. Melhorias no abastecimento de água e nas condições de saneamento são essenciais para combater a pobreza e doenças. O município possui locais de interesse histórico e turístico, como as pedras Ganda e Caue, que atraem visitantes e reforçam a identidade cultural da região.

6. CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA E MODELOS DE ATENDIMENTO

Conforme sustenta Kramer (1995), a infância não é um dado biológico imutável, mas sim uma categoria social e histórica atravessada por dinâmicas de classe e de poder. Assim, o modo como o município da Caála organiza as suas instituições reflete a visão que a sociedade angolana possui sobre o que é ser criança. Quando a criança é concebida apenas como um ser passivo ou carente

de cuidados físicos rudimentares, o modelo de atendimento tende a fixar-se sob um caráter assistencialista, focado na higiene e na alimentação, configurando uma marca indelével no período de transição político-social em Angola, sob a tutela administrativa do MASFAMU (Angola, 2016, 2020).

Por outro lado, ao reconhecermos a criança como um sujeito histórico e de direitos, "produtora de cultura e nela produzida" (Barbosa, 2008), o modelo de atendimento transmuta-se para o pedagógico. Neste modelo de atendimento focado na infância, o educador de infância na Caála assume um papel essencialmente mediador do processo de conhecimento. Sob esta perspectiva, o brincar e a interação social são erigidos como os eixos centrais e estruturantes da aprendizagem, tal como preconiza a Lei n.º 32/20, ao alterar e republicar a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (Angola, 2016, 2020).

Esta diretriz pedagógica encontra a sua tradução jurídica no Artigo 21.º do referido diploma, que determina que o pleno desenvolvimento intelectual, psicomotor, criativo e comunicativo da criança na primeira infância deve ser estimulado obrigatoriamente por meio de atividades lúdico-educativas cientificamente planeadas (Angola, 2016). Conforme corroboram as orientações do Decreto Presidencial n.º 273/20 — que estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores —, o profissional da infância deve abandonar as velhas práticas transmissivas ou puramente custodiais para atuar como um agente de mediação interativa, convertendo o espaço lúdico num campo legítimo de produção cultural, socialização e cidadania democrática, em perfeita consonância com os pressupostos teóricos de Barbosa (2008) e Kramer (1995) (Angola, 2020).

Nesta lógica, a organização política atual em Angola, influenciada por compromissos internacionais e pela CRA (2010), procura romper com o binómio "escola para os ricos e assistência para os pobres" (Kuhlmann Júnior, 2001). O desafio que se impõe nas instituições mapeadas nesta pesquisa, como o Complexo 11 de Novembro ou o Encanto Infantil, é a consolidação de um modelo que não fragmente o "cuidar" do "educar", assegurando que a lógica do sistema produtivo que muitas vezes pressiona as creches a serem apenas locais de depósito para os filhos dos trabalhadores não se sobreponha ao direito da criança ao seu desenvolvimento integral.

Segundo Almeida (2010, p. 18), “As visões sobre a criança variam historicamente nos diferentes grupos e organizações sociais, bem como nas diferentes culturas”. O autor acrescenta que “tal conceito reflete e interfere nas práticas sociais e, ao longo do tempo, modifica e transforma os relacionamentos e as atitudes dos adultos diante da criança”.

Nesse sentido, entendemos que além da dimensão biológica, a cultura está sempre envolvida no entendimento que se tem de criança e nas relações sociais das quais elas participam. Nessa perspectiva, sabe-se que os termos criança e infância, em diferentes espaços e tempos, possuem significados distintos de acordo com a ideologia vigente. A infância está para a criança, assim como a adolescência para o jovem, ou seja, são períodos temporais demarcados por experiências biológicas e culturais inerentes àquela fase da vida.

Sobre as origens dessa noção de infância, entende-se que a ideia de infância “[...] não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade” (Kramer, 1995, p. 19). Kramer (1995) também aponta que a condição específica de uma criança ou um grupo de crianças está relacionada às classes sociais as quais estão inseridas. Sendo assim, vários aspectos da infância se diferenciam de acordo com a posição da criança e de sua família na estrutura da sociedade. Nessa perspectiva, é equivocado supor uma infância homogênea, pois são diferentes crianças, com processos desiguais de socialização.

As condições objetivas de vida de cada uma estão associadas às relações de produção daquele contexto social. Diante disso, o sentimento e a valorização atribuídos à infância estão relacionados às modificações econômicas e políticas da estrutura social. Nesse sentido, a criança e a infância devem ser analisadas segundo uma perspectiva do contexto histórico em que estão inseridas e é essa abordagem que utilizamos neste projeto.

Em estudo histórico sobre a infância e a educação infantil, Kuhlmann Jr. (2001, p. 81) afirma que no cenário mundial as instituições pré-escolares foram difundidas a partir da segunda metade do século XIX e apresentaram diversos formatos ao longo dos tempos. Segundo o autor, o surgimento e a expansão de creches, escolas maternas e jardins de infância tanto no cenário internacional quanto no contexto africano e em particular a realidade angolana suscitam uma

expressiva diversidade de opiniões quanto à natureza que constitui tais instituições. Conforme apontam Rizzini e Pilotti (2009) e Kuhlmann Jr. (2001), religiosos, filantropos, políticos, médicos, empresários, educadores, juristas e assistentes sociais influenciaram na constituição dos modelos e formatos de atendimento propostos às crianças pequenas.

No decorrer dessa história, observa-se que

[...] Para além das tensões e influências específicas, ocorriam articulações entre essas forças, capazes de produzir campos de composição comum, em nome da constituição de uma modernidade que não viesse a ameaçar a manutenção de privilégios sociais, em nome de uma cidadania limitada aos interesses dominantes (Kuhlmann Jr., 2001, p. 101).

Nesse jogo de forças e interesses, fatores como mortalidade, desenvolvimento e nutrição infantil, o papel social da maternidade, o processo de industrialização e urbanização, o trabalho feminino, questões de ordem econômica, interesses políticos, o aumento da população e o agravamento das condições de vida das classes populares são temáticas que interagiram e influenciaram as propostas de atendimento às crianças pequenas. Analisando-se a educação da infância pautada sob um olhar histórico observa-se a delimitação de algumas abordagens na história do atendimento à infância, destacando-se: Filantropia; Médico-higienista; Assistencialista; Educacional (Campos, 1985; Kuhlmann Jr., 2001; Rosemberg, 1992; Vieira, 1988).

É importante demarcar que um determinado modelo de atendimento está diretamente ligado aos outros, pois estes constituem um processo histórico. Concordamos com Kuhlmann Jr. (2001, p. 194), quando o autor defende uma perspectiva de análise na qual “a interpretação da história deixa de ser uma linha evolutiva: se há um passado sombrio, o terreno é o da ambiguidade e não o da polaridade entre passado e presente”.

Longe de representar uma superação absoluta do passado, a Educação Infantil atual em nosso país é a síntese de elementos históricos e novas dinâmicas sociopolíticas. Este estudo propõe, portanto, uma análise crítica que integre as experiências passadas e os desafios presentes. Só através deste equilíbrio será possível fundamentar uma educação de qualidade, socialmente referenciada, que responda às necessidades reais de todas as crianças na primeira infância. As instituições coletivas de atendimento à infância apresentam

momentos nos quais predominaram determinadas concepções e objetivos, entretanto, sempre existiu uma intencionalidade educativa.

7. ATENDIMENTO À PRÉ-ESCOLA NO MUNICÍPIO DE CAÁLA

Esta investigação sustenta-se em dados primários obtidos através de um levantamento documental realizado no município da Caála. A recolha de dados foi efetuada diretamente junto aos arquivos das instituições de ensino e da Direção Municipal da Educação, tendo como base os mapas estatísticos oficiais fornecidos pelas direções das escolas.

Para o mapeamento histórico e estatístico do atendimento local, delimitou-se como universo da pesquisa as seguintes instituições ativas no município da Caála:

- Complexo Escolar Mensageiros do Amor Divino (Gestão Público-Privada/Missionária);
- Complexo Escolar 11 de Novembro (Gestão Pública/Estatal);
- Colégio Celestino Sambambi (Gestão Privada);
- Centro Infantil Raiar da Criança (Gestão Pública/MASFAMU);
- Encanto Infantil da Caála (Gestão Privada/Centralidade F. Muteka)

A análise destes documentos permitiu mapear o cenário atual do atendimento à infância na região. Os indicadores revelam que o município conta presentemente com cinco instituições ativas, verificando-se uma tendência de expansão da rede escolar com a previsão de abertura de uma nova unidade no decurso do ano de 2026. Este mapeamento estatístico constitui o alicerce para compreender a evolução histórica e a capacidade de resposta das políticas públicas de educação pré-escolar face à procura local na Caála.. Abaixo apresento quadro contendo informações a respeito delas.

Quadro 6 – Escolas de educação infantil existentes em Caála

Escola	Início de Funcionamento	Total de Crianças Atendidas (Acumulado)
C. E. Mensageiro de Amor Divino	2019	2.217
C. E. 11 de Novembro	2020	842

Centro Celestino Sambambi	2024	1.270
Encanto infantil da Caála	2025	208
Centro Infantil Raiar da Criança	2024	70
TOTAL	--	4.607

Fonte: Produzido pelo autor a partir da direção da instituição.

Quadro 7- Natureza da escola e níveis de atendimento da educação Pré-Escolar no Município da Caála (2019-2026)

Instituição de Ensino	Natureza Jurídica	Níveis de Atendimento	Fonte de Dados
Complexo Escolar Mensageiros do Amor Divino	Público-Privada (Missão)	Jardim-de-Infância e Iniciação	Mapa Estatístico da Instituição
Complexo Escolar 11 de Novembro	Pública (Estatal)	Iniciação e Ensino Primário	Direção Municipal da Educação
Colégio Celestino Sambambi	Privada	Creche e Jardim-de-Infância	Mapa Estatístico da Instituição
Centro Infantil Raiar da Criança	Pública / MASFAMU	Creche e Jardim-de-Infância	Direção Municipal da Educação
Encanto Infantil da Caála	Privada	Creche e Jardim-de-Infância	Mapa Estatístico da Instituição

Fonte: Produzido pelo autor a partir das informações obtidas. **(O MASFAMU é o acrónimo para o Ministério da Acção Social, Família e Promoção da Mulher de Angola)**

O Complexo Escolar Mensageiro de Amor Divino consolida-se como a instituição líder em volume na região, sendo a unidade mais antiga em operação, com sete anos de atividade completados em 2026. Com um histórico de 2.217 crianças atendidas, a escola apresenta a maior média histórica da rede, o que evidencia uma estrutura operacional consolidada e uma procura constante e robusta pela população local ao longo dos anos.

O Complexo Escolar 11 de Novembro apresenta um cenário de estabilidade moderada no sistema de ensino local. Operando desde 2020, a instituição registrou um total de 842 crianças atendidas ao longo de seis anos, o que indica um fluxo de alunos menor e mais controlado quando comparado ao Mensageiro de Amor Divino. Este perfil sugere uma manutenção regular das turmas, sem registrar grandes picos de expansão ou variações abruptas na sua capacidade de atendimento.

O Centro Celestino Sambambi destaca-se pelo seu crescimento acelerado desde que iniciou as suas atividades em 2024. Em apenas dois anos de operação (2024-2026), a instituição já alcançou a marca de 1.270 crianças atendidas, apresentando o maior indicador de aumento na densidade de atendimento por tempo de funcionamento. Este desempenho supera rapidamente o volume anual de escolas mais antigas, demonstrando uma forte aceitação e necessidade imediata na comunidade.

O Centro Infantil Raiar da Criança registra, até ao momento, o índice de adesão mais baixo da rede, com apenas 70 crianças atendidas desde a sua abertura em 2024. Embora tenha iniciado operações no mesmo período que o Centro Sambambi, os números sugerem que a instituição pode possuir uma estrutura física menor ou estar a enfrentar desafios de inserção e captação junto à comunidade local, necessitando de uma análise estratégica para potencializar o seu alcance.

Considerando que a população total de Caála é de aproximadamente 250.000 habitantes, a cobertura de 4.399 crianças atendidas pelas quatro escolas ainda é considerada reduzida para a demografia do município, já que a quantidade de crianças é elevada. A urgência na abertura de duas novas unidades, prevista para março de 2026, surge como uma resposta direta a este déficit de vagas. A explosão de demanda observada em unidades recentes confirma que a oferta atual é insuficiente para a densidade populacional da Caála, justificando a expansão imediata da rede escolar.

7.1 Análise do atendimento à infância em outros centros escolares da Caála

7.1.1 Complexo Escolar Mensageiras do Amor Divino (Igreja Católica – Caála)

O Complexo Escolar Mensageiras do Amor Divino destaca-se pelo atendimento contínuo e expressivo às crianças dos 0–5 anos. O crescimento entre 2019 e 2022, atingindo 200 crianças, evidencia a importância das parcerias entre o Estado e instituições confessionais, conforme previsto na Lei nº 17/16.

Embora haja uma ligeira redução a partir de 2023, o centro mantém um nível elevado de atendimento, demonstrando estabilidade institucional. Contudo, a ausência de dados desagregados por gênero em alguns anos limita uma análise mais aprofundada da equidade, aspecto considerado essencial por Vieira (1988).

7.1.2 O atendimento à infância no Complexo Escolar 11 de Novembro (Caála)

A análise dos dados estatísticos do Complexo Escolar 11 de Novembro, no município da Caála, revela uma trajetória de atendimento instável que entra em contradição com os avanços legislativos alcançados no país. Apesar do quadro legal progressista que preconiza a expansão e universalização do ensino pré-escolar, observa-se uma redução acentuada no número de crianças atendidas após o período de 2020/2021.

A queda de 375 crianças para apenas 54 no ano letivo de 2025/2026 evidencia um desafio significativo na materialização das políticas públicas educativas ao nível local, comprometendo o direito à educação infantil assegurado pela Constituição e pela Lei nº 17/16.

7.1.3 Centro Celestino Sambambi (Bairro Codume)

O Centro Celestino Sambambi apresenta números elevados desde o início das suas atividades, em 2024, com 380 crianças atendidas. A manutenção de um atendimento elevado em 2025 e 2026 evidencia uma forte demanda social reprimida por educação infantil naquela localidade.

Conforme Kuhlmann Júnior (2001), a ampliação do acesso deve ser acompanhada por condições estruturais e pedagógicas adequadas, reforçando a necessidade de acompanhamento contínuo por parte dos órgãos competentes.

7.1.4 Centro Infantil Raiar da Criança (Centralidade Faustino Muteka)

Os dados do período de 2024 a 2026 indicam um crescimento contínuo do número de crianças atendidas, passando de 35 para 70 crianças. Esse aumento revela uma expansão progressiva da oferta educativa e maior procura por parte das famílias, em consonância com as políticas públicas voltadas para a primeira infância.

Apesar da participação significativa de meninas, a proporção feminina não cresce de forma equilibrada em relação ao total de matrículas, o que aponta para a necessidade de reforçar ações de promoção da igualdade de género, conforme defendem Kramer (1995) e Barbosa (2008).

7.1.5 O Encanto Infantil da Caála (Centralidade Faustino Muteka)

O atendimento de 208 crianças no biénio 2025-2026 pelo "Encanto Infantil" representa um indicador significativo da expansão da rede pré-escolar na Centralidade Faustino Muteka. Esta realidade pode ser analisada sob três dimensões:

Segundo Kramer (1995), as instituições de educação infantil não podem ser locais de assistência ou "depósitos de crianças"; devem ser espaços de produção cultural e desenvolvimento. O atendimento de 208 crianças na Caála deve, portanto, ser avaliado pela qualidade das interações.

Barbosa (2008) reforça que a organização do tempo e do espaço (como o encontrado numa centralidade moderna como a Faustino Muteka) é um elemento pedagógico central. Desta análise o número de 208 alunos sugere a necessidade de uma gestão de espaço que respeite a "pedagogia da infância", garantindo que a quantidade não comprometa o direito ao brincar e à descoberta.

7.2 Análise do Atendimento à Infância no Município da Caála

De acordo com os referenciais teóricos de Kramer (1995), Kuhlmann Júnior (2001) e Barbosa (2008), a educação da criança deve ser um direito fundamental que articula cuidado e aprendizagem. No contexto angolano, este princípio é respaldado pela CRA (2010) e pela Lei n.º 32/20. Contudo, a

realidade estatística das instituições da Caála revela contrastes profundos entre a norma e a prática.

O caso mais emblemático de regressão institucional observa-se na rede pública direta, conforme demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 8– Quantidade de Matrículas no Complexo Escolar 11 de Novembro (2020-2026)

Ano Letivo	Total (T)	Feminino (F)	Masculino (M)
2020/2021	375	185	190
2021/2022	92	47	45
2022/2023	110	57	53
2023/2024	98	49	49
2024/2025	113	48	65
2025/2026	54	16	38

Fonte: Elaborado pelo autor.

Como se observa no Quadro 6, o dado mais alarmante refere-se ao ano letivo de 2025/2026, em que apenas 54 crianças foram atendidas, representando cerca de 14,4% da capacidade registada em 2020/2021. Esta redução drástica, especialmente no atendimento feminino (de 185 para 16), contraria o princípio da equidade de gênero defendido por Barbosa (2008).

Em sentido oposto, as instituições de matriz comunitária e privada apresentam uma trajetória de consolidação, assumindo o papel que Vieira (1988) atribui originalmente ao Estado.

Quadro 9– Quantidade de Matrículas no Complexo Escolar Amor Divino da Caála.

Ano Letivo	Total (T)	Feminino (F)	Masculino (M)
2019/2020	200	90	110
2021/2022	367	200	167

2022/2023	190	70	120
2023/2024	476	176	300
2024/2025	484	190	294
2025/2026	500	210	290

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 10 – Evolução das Matrículas no Colégio Celestino Sambambi

Ano	Total (T)	Feminino (F)	Masculino (M)
2024	380	200	180
2025	400	280	120
2026	490	290	200

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os dados dos Quadros 8 e 9 revelam que, enquanto o setor público regride, o Amor Divino atinge a marca histórica de 500 crianças e o Sambambi, 490 crianças em 2026. Este movimento confirma a tese de Kuhlmann Júnior (2001) sobre a oscilação histórica entre o assistencialismo e a pedagogia estruturada, onde o setor privado/missionário acaba por suprir as lacunas do Estado.

Por fim, o surgimento de novas unidades em zonas de expansão urbana e o foco em centros especializados mostram o futuro do atendimento no município:

Quadro 11 e 12 – Estatísticas do Centro Infantil Raiar da Criança e Encanto Infantil

Centro Infantil Raiar da Criança

Ano	Total (T)	Feminino (F)	Masculino (M)
2024	20	15	5
2025	30	20	10

2026	70	40	30
------	----	----	----

Fonte: Elaborado pelo autor

Centro Encanto Infantil da Caála

Ano	Total (T)	Feminino (F)	Masculino (M)
2025	115	70	45
2026	208	101	107

Fonte: Elaborado pelo autor.

A análise do Quadro 6 destaca o Encanto Infantil, na Centralidade Faustino Muteka, que em apenas um ano duplicou o seu atendimento para 208 crianças. À luz do Decreto Legislativo n.º 186/2008, esta expansão é positiva, mas a instabilidade verificada em outras instituições reforça a necessidade urgente de intervenção das autoridades locais para garantir a sustentabilidade e a qualidade pedagógica.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação permitiu compreender a história e a política do atendimento à infância no município da Caála, revelando um percurso marcado por severas tensões entre a norma jurídica e a prática institucional, bem como por uma complexa sobreposição entre o passado assistencialista e o presente pedagógico (ANGOLA, 2016, 2020). Longe de se verificar uma transição linear ou a superação absoluta do caráter custodial (de guarda), os dados empíricos obtidos junto à Direção Municipal da Educação e às cinco instituições mapeadas expõem uma realidade híbrida. Ao atingirmos os objetivos traçados por meio deste escrutínio histórico-documental, foi possível extrair conclusões fundamentais e inéditas para o campo do Subsistema de Educação Pré-Escolar na Província do Huambo (ANGOLA, 2020).

Em primeiro lugar, a análise documental confirmou que a Lei n.º 32/20 representa um avanço sem precedentes ao instituir a obrigatoriedade e a gratuidade da Classe de Iniciação (Angola, 2020). Contudo, a realidade estatística das instituições estudadas Complexo Escolar 11 de Novembro, Complexo Escolar Mensageiros do Amor Divino, Colégio Celestino Sambambi, Centro Infantil Raiar da Criança e Encanto Infantil da Caála demonstra que a expansão do atendimento tem sido impulsionada maioritariamente pelo setor privado e paroquial. Isto sugere que, embora a criança seja declarada como "prioridade absoluta" na legislação angolana, o Estado ainda enfrenta profundos desafios infraestruturais para garantir a universalidade do acesso gratuito em todo o território (Angola, 2010, 2020).

Em segundo lugar, a pesquisa evidenciou que a concepção de infância na Caála está em plena transição histórica. Conforme defendido por Kramer (1995) e Almeida (2010), a visão da criança como mero objeto de caridade e disciplina — herança das missões coloniais e do paradigma higienista de Moncorvo Filho (1922) está a ser gradualmente substituída pelo reconhecimento legítimo do direito ao desenvolvimento integral. No entanto, a queda acentuada de matrículas no setor público tradicional (Complexo 11 de Novembro) e a forte concentração de vagas em novas áreas planejadas urbanas, como a Centralidade Faustino Muteka, revelam que as oportunidades educativas não são homogêneas, variando criticamente de acordo com a localização geográfica e com a condição socioeconómica das famílias.

Por outro lado, os indicadores estatísticos consolidados no biénio 2025–2026 apontam para um fenómeno de feminização no acesso e para um crescimento robusto da rede escolar na Caála, com previsões técnicas de expansão contínua. Conclui-se que o fortalecimento da política de educação pré-escolar no município exige mais do que a abertura física de novas salas de aula, demandando uma vigilância e fiscalização constantes sobre a qualidade socialmente referenciada preconizada pelos referenciais teóricos de Barbosa (2008). Este estudo espera, assim, servir de base referencial para futuros planeamentos municipais, reforçando a necessidade imperativa de políticas públicas integradas que reduzam as assimetrias territoriais e garantam que o alicerce do sistema educativo angolano seja, de facto, acessível a todas as crianças caalenses, sem distinção.

Em síntese, a política de educação pré-escolar no município da Caála forjou-se num cenário de adversidades, marcado pela escassez de recursos, complexidades de gestão e desigualdades históricas de longa data. Contudo, esta trajetória é, simultaneamente, uma narrativa de resiliência, protagonizada pelo esforço contínuo de educadores, famílias e, mais recentemente, pelo impulso de políticas públicas que visam efetivar o direito à educação na primeira infância (ANGOLA, 2020). A compreensão desta complexa evolução histórica e institucional, que transita do assistencialismo à consolidação do Subsistema de Educação Pré-Escolar, revela-se, portanto, crucial (ANGOLA, 2020). Mais do que um exercício de memória, este estudo fundamenta a necessidade de ações estratégicas que superem as barreiras de equidade e qualidade, orientando a edificação de um futuro em que o pleno desenvolvimento infantil seja uma realidade tangível para as crianças da Caála e, por extensão, de toda a nação angolana.

9- REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Renato Barros. **Concepção de infância e criança em Goiânia sob o olhar da assistência social**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

ANGOLA. [Constituição (2010)]. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Imprensa Nacional, 2010.

ANGOLA. **11 Compromissos com a Criança**. Luanda: Conselho Nacional da Criança (CNAC), 2011.

ANGOLA. **Lei n.º 17/16, de 7 de outubro**. Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Diário da República n.º 170, I Série, 2016.

ANGOLA. **Lei n.º 32/20, de 12 de agosto**. Altera a Lei n.º 17/16, de 7 de outubro — Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino. Luanda: Diário da República n.º 123, I Série, 2020.

ANGOLA. **Decreto Presidencial n.º 273/20, de 22 de outubro**. Estabelece o Regime Jurídico da Formação Inicial de Educadores de Infância e de Professores do Ensino Primário e do Ensino Secundário. Luanda: Diário da República n.º 168, I Série, 2020.

AZEVEDO, Janete Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, Ivone Garcia. O Método dialético na pesquisa em educação da infância: desafios e possibilidades para a Psicologia e a Educação. In: MONTEIRO, Filomena M. de A.; MULLER, Maria Lúcia R. (orgs.). **Educação como espaço da cultura**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2006. p. 277-287.

BARBOSA, Ivone Garcia. Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da educação infantil em Goiás. **Inter-ação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 379-393, jul./dez. 2008.

BARBOSA, Ivone Garcia; ALVES, Nancy Nonato de Lima; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. A educação infantil no PNE: novo plano para antigas necessidades. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 505-518, jul./dez. 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Emenda Constitucional n.º 1/92**. Brasília, DF: Senado Federal, 1992.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 9 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 19 jan. 2026.

CAÁLA. Direção Municipal da Educação. **Mapas Estatísticos de Matrículas (2019-2026)**. Caála: Arquivo Administrativo, 2026. Documento interno.

CAMPOS, Maria Malta. Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 53, p. 21-24, maio 1985.

CAMPOS, Maria Malta. A Mulher, a Criança e seus Direitos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 117-127, mar. 1999.

CARVALHO, Paulo de. **Evolução do sistema de ensino em Angola**. Luanda: Editorial Nzila, 2012.

COSTA, Jean-Victor de Ceita. **A educação em Angola**: reflexões sobre o sistema de ensino e a formação de professores. Luanda: Editora das Letras, 2020.

CHILUMBO, Alcídio Edgar José. Políticas legislativas para a educação pré-escola: Angola e Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 9, p. 20-31, set. 2022. Disponível em:

<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/politicas-legislativas>.

Acesso em: [data de acesso].

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação infantil como direito. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 1998. p. 9-15.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Políticas de regulação, pesquisa e pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1013-1038, out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (orgs.). **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 2007.

FILHO, Aristeo Leite. Proposições para uma educação infantil cidadã. In: FILHO, Aristeo Leite; GARCIA, Regina Leite (orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-28.

FÜLLGRAF, Jodete Bayer Gomes. **A Infância de Papel e o Papel da Infância**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Histórico da proteção à infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Empresa Gráfica Editora, 1922. [Obra clássica sobre o higienismo e moralização].

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2001.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco (orgs.). **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TUZZO, Simone Antunes. **Educação e comunicação**: processos de mobilização social. Goiânia: Editora UFG, 2010 .

VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Mal necessário ou direito da criança?** O atendimento em creches em Belo Horizonte. 1988. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1988.