

Filipe Zau



EDUCAÇÃO EM ANGOLA

NOVOS TRILHOS PARA O DESENVOLVIMENTO

*Aos meus netos:
Ana Carolina e Nuno Filipe*

**“(…)Amanhã, sim,
é outro dia.
Diferente do de hoje
e só igual
ao dia
de amanhã.”¹**

¹ In, ZAU, Filipe (1996a), *Encanto de um mar que eu canto*; Universitária Editora, Lisboa, p.19

CAPÍTULO I – PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO E DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS

1. A questão do desenvolvimento no actual contexto da globalização

O termo desenvolvimento é, normalmente, utilizado de uma forma muito genérica. Porém, quando nos referimos ao desenvolvimento de um país, teremos de pensar num incremento de um todo orgânico e harmonioso relacionado com o crescimento da economia e com o progresso geral da sociedade. Como desenvolver é muito mais do que crescer, subentende-se, que se torna imprescindível a existência de sucesso económico e de progresso social para haver desenvolvimento.²

O crescimento de um país corresponde ao aumento quantitativo e qualitativo de bens e serviços que, por sua vez, dão lugar a uma evolução estrutural resultante da transformação das proporções e das relações do sistema produtivo. Mas, se a política³ desse país não estiver direccionada para a obtenção de um bem-estar social generalizado, pode-se verificar um crescimento real e estrutural da economia, sem que, no entanto, ocorra progresso social. Por exemplo, tal ocorre sempre que se dá um “crescimento selvagem”, em que o incremento da economia é feito com elevados custos sociais e ecológicos. Neste caso, para além das condições de vida do conjunto da população não melhorem, podem, as mesmas, degradar-se.⁴

Para o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o conceito de desenvolvimento deverá corresponder a um reforço das potencialidades individuais, adquiridas através de um amplo sentido de educação e direccionadas para o crescimento económico, para a melhoria das condições de vida e para a participação em decisões relacionadas com a vida dos actuais e futuros cidadãos. Em momento algum se perde o factor humano como finalidade do desenvolvimento, para o qual concorre: o direito à

² BIROU, Alain (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações D. Quixote, Lisboa, p.110

³ Segundo Max Weber, a política representa um “conjunto dos princípios e objectivos que servem de guia a tomadas de decisão e que fornecem a base da planificação das actividades”, e também a “participação no poder ou a luta para influir na distribuição de poder, seja entre Estados ou entre grupos dentro de um Estado”. In, CAEIRO, Domingos (2001), *Globalização Económica*; In, CARMO, Hermano – coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.219

⁴ SACHS, Ignacy, In, VIEIRA, Paulo Freire; RIBEIRO, Maurício Andrés; FRANCO, Roberto Messias; CORDEIRO; Renato Carporali (1998), *Desenvolvimento e Meio Ambiente no Brasil: A contribuição de Ignacy Sachs*; Pallotti, Porto Alegre, APED, Florianópolis, s/p; DESSUS, *Conceitos*, Consulta ao Banco de Dados; In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=1>, em 18/08/2003

instrução, à cultura e à informação, bem como ainda o acesso à saúde, à habitação, à alimentação e ao meio ambiente.⁵

O desenvolvimento sustentável corresponde ao “tipo de desenvolvimento capaz de manter o progresso humano não apenas em alguns lugares e por alguns anos, mas em todo o planeta e até um futuro longínquo”.⁶ Esta noção surge, no decurso de uma reunião da Assembleia-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1984, na sequência da constituição da Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, presidida pela Sr.^a Gro Harlem Brundtland, ex-primeira-ministra da Noruega. Após várias audiências públicas, realizadas em diferentes continentes com os principais sectores da sociedade e da economia, foi publicado, em 1987, um relatório com o título: *O Nosso Futuro Comum*.⁷ A partir desta data, o conceito de desenvolvimento passou a ser entendido como o “(...) padrão das transformações económicas, sociais e estruturais, através da melhoria qualitativa do equilíbrio relativo ao meio ambiente.”⁸

Surgem, então, novos entendimentos para a solução de problemas globais, que incorporam, não só, a degradação do ambiente físico e biológico, como também aspectos de ordem social, política e cultural,⁹ tais como: a pobreza e a exclusão social.¹⁰ A sustentabilidade é entendida como o “conceito que privilegia o uso de bens naturais/culturais sem descuidar de sua conservação, para que as gerações futuras possam beneficiar deles”.¹¹ O desenvolvimento sustentável (ou sustentado) constitui uma meta a ser alcançada tanto pelos países em desenvolvimento, como pelos países já industrializados. O

⁵ VVAA (1998), *Desenvolvimento humano e condições de vida: indicadores brasileiros*, PNUD, Brasília. In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, em 18/08/03

⁶ COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1987), ONU, In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, em 18/08/2003

⁷ In, http://www.formosaonline.com.br/geonline/textos/meio_ambiente/reportagens01.htm, em 18/08/2003

⁸ BELLIA, Vítor (1996), *Introdução à Economia do Meio Ambiente*, IBAMA, Brasília, s/p, In <http://www.semarh.df.gov.br/Dessus/Dessus32.asp?pag=1>, *DESSUS, Conceitos*, Consulta ao Banco de Dados, em 18/08/2003

⁹ “Do latim *cultura*: cuidados com os vegetais e, posteriormente, cuidado com o espírito. Quando a palavra é empregada para se aplicar a um homem em particular, visa o grau de formação, de instrução ou ainda os cuidados dados ao espírito e às ocupações do espírito. Quando o termo é utilizado em antropologia ou em sociologia, tem um sentido bastante diferente. Trata-se de tudo o que, numa dada sociedade, é adquirido, aprendido e pode ser transmitido. A cultura visa, portanto, todo o conjunto da vida social, desde os aspectos tecnológicos e as organizações institucionais, até às formas de expressão da vida do espírito, considerando a totalidade como uma ordem de valores que dá ao grupo uma certa qualidade humana”. Cf. BIROU, Alain, *op. cit.*, p.98. É pois, como herança social, que qualquer pessoa recebe ao longo da sua socialização, que o termo cultura é utilizado ao longo desta investigação.

¹⁰ BARBIERI, José Carlos (1997), *Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudança da agenda 21*, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, s/p, *cit. in*, *DESSUS, Conceitos*, Consulta ao Banco de Dados, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, em 18/08/2003. Há exclusão social, quando “grupos humanos não têm acesso a bens, serviços e meios de produção (uso, controlo e propriedade) que permitem a satisfação das necessidades básicas nas dimensões económica, política, social, cultural e afectiva”. Cf., CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.218

¹¹ In, <http://www.naturally.hpg.fg.com.br/sustentavel.htm>, em 18/08/2003

vandalismo é hoje motivo de elevada preocupação e terá de ser fortemente combatido e evitado por toda a humanidade. Cada aspecto da economia mundial terá de ser pensado em função dos seus impactos ecológicos e deverá estar relacionado com as estratégias de formação de recursos humanos, para que se torne possível “formar e/ou mudar hábitos e mentalidades, em face da necessidade urgente de se conservarem contextos representativos da natureza e contextos culturais de alta significação.”¹²

Ultimamente, o conceito de desenvolvimento passou também a estar associado à existência de um Estado de direito democrático e à ampla participação da sociedade civil. Esta, ao ser envolvida de forma organizada e numa perspectiva de liberdade, deixa de se apresentar como uma mera e passiva beneficiária de programas direccionados para o desenvolvimento e passa a contribuir para o estabelecimento de “papéis de sustentação e não de entrega sob encomenda.”¹³ Um novo estilo de gestão governamental comporta obrigatoriamente num novo contrato social.

A base da cidadania assenta num sentido de identidade; i.e., num sentido de pertença que se relaciona, não só, com o facto de se fazer parte de uma mesma nação (ou de ter um idioma comum); mas também, por todo um conjunto de factos históricos, que unem as pessoas à volta das mesmas preocupações, que necessitam de ser futuramente resolvidas de forma comum. “Quando as pessoas são partes de, preocupam-se. Quando se preocupam, ocupam-se de, agem, contribuindo para o bem-estar da sociedade, mesmo antes de surgir a reivindicação dos direitos de participação.”¹⁴

Os países industrializados consideram o sistemático crescimento populacional dos países pobres, como um dos factores impeditivos para que se chegue ao desenvolvimento sustentado. Em contrapartida, os países em desenvolvimento dão maior ênfase ao consumo *per capita* dos países industrializados. Na realidade, a perspectiva dos países desenvolvidos encara a questão da população apenas em termos numéricos e ignora o facto das pessoas consumirem alimento e utilizarem energia. Daí que seja vista como uma visão parcial e até mesmo desintegrada do problema.¹⁵

Actualmente, a maior preocupação reside no actual quadro de pobreza mundial. O aumento sistemático das taxas de pobreza e de desemprego conduzem a uma maior

¹² *Ibidem*

¹³ SEN, Amartya (2000), *Desenvolvimento com liberdade*, Companhia das Letras, São Paulo, p.11; Amartya Sen, foi membro da presidência do Banco Mundial (BM) e, em 1998, foi galardoado com o Prémio Nobel de Economia.

¹⁴ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.300

¹⁵ KALAW, Jr; Máximo T. (1998), *Audição Pública do Sudeste Asiático; cit., in*, CANH, Nguyen Thi, *In*, O desafio da população; *In*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *Cuidar o Futuro*, Trinova Editora Lda, Lisboa, p.12

pressão sobre os recursos ambientais, uma vez que cresceu consideravelmente o número de pessoas, que se viu forçado a depender directamente desses recursos. Na Declaração da 4ª Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio (OMC), de 9 a 14 de Novembro de 2001, houve a promessa de futuras negociações sobre o impacto ambiental (poluição atmosférica, degradação dos ecossistemas, efeito estufa, etc). Países altamente industrializados, como os EUA, persistem em não assinar o Protocolo de Kyoto¹⁶ sobre o clima. Porém, este seu posicionamento dos Estados Unidos, não constituiu um entrave para que o mesmo entrasse em vigor, a 16 de Fevereiro de 2005. Os EUA também não assinaram a Convenção de Cartagena sobre Bio-Segurança¹⁷ e consideraram-se livres de cumprirem qualquer compromisso sobre este tipo de questões. Nesta conformidade é muito provável, que outros países não venham a respeitar os protocolos já assinados em prol da defesa do ambiente e do desenvolvimento sustentado.

2. Educação: a trave-mestra do desenvolvimento

A propósito de amplo conceito de educação é usual, ouvirmos dizer, que a escola serve apenas para ensinar, já que a educação deve ser dada pelos pais em casa. Mas, tal não corresponde à verdade. Ao conceito de ensino, enquanto processo de transmissão de conhecimentos, habilidades e hábitos (educação no sentido restrito), deverá ainda a escola associar o trabalho educativo, em estreita colaboração com a família, as igrejas, a comunicação social, as associações da sociedade civil... e o próprio Estado (educação no sentido amplo). A pessoa, enquanto ser bio-psico-social e ser eminentemente político e cultural, possui várias dinâmicas de interacção: com o seu próprio-eu; com a família, com

¹⁶ O Protocolo de Kyoto, saído da “Conferência das Partes no Japão”, em 1997, estabelece que, entre 2008 e 2012, os Países Desenvolvidos terão a obrigação de reduzir a quantidade de gases de efeito estufa que produzem em, pelo menos 5%, e em relação aos níveis de 1990. O Protocolo de Kyoto foi aberto para assinatura a 16 de Março de 1998 e, até 2002, já o haviam assinado 84 países. Destes, 34 já o ratificaram. Os EUA, um dos principais emissores de gases de efeito estufa, recusam-se, até ao momento, a ratificar este Protocolo. In, <http://www.forumclimabr.org.br/protocolo.htm>, em 08/09/03. Ultimamente, a 30 de Setembro de 2004, o governo russo decidiu ratificar este protocolo e, “com esta nova decisão, se tudo correr bem no Parlamento russo, afigura-se uma ‘estrondosa derrota para os Estados Unidos e para a sua política de influência que sempre tentou boicotar a entrada em vigor deste protocolo”. Cf., DIÁRIO DE NOTÍCIAS (30 de Setembro de 2004), *Governo russo decide ratificar protocolo*, Lisboa. Apesar disso o mesmo entrou em vigor a 16 de Fevereiro de 2005. In, DIÁRIO DE NOTÍCIAS (16 de Fevereiro de 2005), *Protocolo de Quioto entra hoje em vigor*, Lisboa.

¹⁷ Surge na sequência da Cimeira de Joanesburgo (de 26 de Agosto a 4 de Setembro de 2002). Para além de um balanço da Cimeira da Terra no Rio de Janeiro (Abril de 1992) e de encontrar formas concretas e eficazes de implantar a Agenda 21, um documento com princípios que devem nortear os países num desenvolvimento mais respeitador do ambiente e dos direitos do Homem, o Protocolo de Cartagena, adoptado a 20 de Janeiro de 2000, prossegue o seguinte objectivo: assegurar um futuro de qualidade, dignidade e justiça para a actual e próximas gerações. Por isso integra as vertentes: ambiental (preservação dos recursos), económica (crescimento com equidade), e social (desenvolvimento). In, <http://sic.sapo.pt/article4347visual4.html>, em 08/09/03

os amigos; com a comunidade em que está inserida, com os meios de comunicação social; com as novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC's); com o mundo a que pertence... Daí que, a escola, como instituição social, tenha a tarefa de, não só, ensinar, mas também, de educar para a vida, concorrendo, assim, para o estabelecimento de indissociáveis alianças, tais como: teoria/prática, escola/família, escola/comunidade, ensino/educação, educação/ética, educação/desenvolvimento... A educação e a formação de crianças, jovens e adultos será tanto mais eficiente, quanto mais estreitos forem os laços entre escola/família/comunidade. O desenvolvimento, ao implicar na interiorização de um amplo conceito de educação, tem como fins: o exercício da cidadania, a actividade laboral, afirmação da identidade cultural e o respeito pelas demais, a prática da solidariedade social e internacional.

Num mundo globalizado, onde reina a tecnologia e onde se agravam as desigualdades da qualidade de vida das populações, só a aquisição de um adequado nível de conhecimentos constitui factor de crescimento económico e de desenvolvimento dos povos. Isto faz com que a educação seja vista a várias escalas de análise, cada uma delas exigindo medidas de intervenção adequadas, já que a chave da alteração de fundo das condições de desenvolvimento de um país se encontra na educação e na formação profissional dos seus recursos humanos.¹⁸ Assim sendo, há um conjunto de necessidades

¹⁸ CARNEIRO, Roberto (1989/1990), *Introdução*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo – Dir. (1989/990), *Povos e Culturas, Educação em África*, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa; p.20. “A diferença entre os países pobres e ricos não está na idade dos mesmos. Há países como a Índia e o Egipto que têm mais de 2000 anos e são pobres. No entanto, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia, que há 150 anos eram inexpressivos, hoje são países desenvolvidos e ricos. A diferença entre países pobres e ricos não reside também nos recursos disponíveis. O Japão possui um território limitado em recursos naturais, é 80% montanhoso, inadequado para a agricultura e para a criação de gado, mas é a segunda economia mundial. Este país assemelha-se a uma grande fábrica flutuante, importando matéria-prima de todo o mundo e exportando produtos manufacturados. Outro exemplo é a Suíça, que não planta cacau, mas tem o melhor chocolate do mundo. No seu pequeno território criam-se animais e cultiva-se o solo durante apenas quatro meses ao ano. Não obstante, lá fabricam-se lacticínios da melhor qualidade. É realmente um país pequeno, mas passa uma imagem de segurança, ordem e trabalho, que a transformou na caixa forte do Mundo. A diferença também não está na inteligência dos países ricos, já que estudantes dos países pobres que emigram para estes países conseguem resultados excelentes na sua formação. Por outro lado, executivos de países ricos que se relacionam com os seus pares dos países pobres, mostram que não há diferença intelectual significativa. A “raça” ou a cor da pele também não são importantes. Imigrantes rotulados de preguiçosos nos seus países de origem são força produtiva em países europeus ricos. Onde está afinal a diferença? A diferença está na atitude das pessoas, moldada durante anos pela educação e pela cultura. Ao analisarmos a conduta das pessoas nos países ricos e desenvolvidos, constatamos que a grande maioria segue os seguintes princípios de vida: a moral como princípio básico; a integridade; a responsabilidade; o respeito às leis e regulamentos; o respeito pelos demais cidadãos; o amor ao trabalho; o esforço pela poupança e pelo investimento; o desejo de superação permanente; a assiduidade e a pontualidade; a ordem e a limpeza. Nos países pobres apenas uma minoria na sua vida diária, segue esses princípios básicos. Logo, [nós africanos] não somos pobres porque nos faltam recursos naturais ou porque a natureza foi cruel connosco. Somos pobres porque nos falta atitude. Falta-nos vontade para cumprir e ensinar esses princípios de funcionamento das sociedades desenvolvidas (...). Reflecta sobre isso e se possível aja!”. Cf., FONTE DESCONHECIDA (2003), *Reflecta*,

educativas a serem adquiridas por toda a sociedade e não apenas pelas camadas mais jovens, como, tradicionalmente, vinha sendo considerado.¹⁹

QUADRO 1.1 – ÁREAS-CHAVE DA EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO

| ÁREAS-CHAVE | APRENDIZAGENS |
|----------------------------|---|
| <i>Áreas transversais:</i> | |
| Mudança | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a adaptar-se à mudança • Aprender a gerir a mudança (planear, organizar e controlar a mudança) |
| Autonomia | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ser autónomo sem se insularizar no individualismo |
| Democracia | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender competências comunicacionais indispensáveis ao exercício da democracia (ler, escrever, falar e escutar) • Aprender competências para o exercício da democracia representativa (escolher, respeitar e substituir representantes) • Aprender competências para o exercício da democracia participativa (preparar, tomar e executar decisões) |
| Solidariedade | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a ser solidário no espaço (nas dimensões individual,²⁰ familiar, organizacional, comunitária, nacional e mundial) • Aprender a ser solidário no tempo (para com as gerações futuras²¹ e passadas²²) |
| <i>Áreas específicas:</i> | |
| Ambiente | <ul style="list-style-type: none"> • Aprender a viver com qualidade protegendo o ambiente como património comum da humanidade actual e futura |
| População | <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a paternidade e maternidade responsáveis |
| Saúde | <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a nutrição • Educação para a prevenção de doenças • Formação sanitária básica |
| Cidadania económica | <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a produção • Educação para a gestão de recursos • Educação para distribuição de bens e serviços • Educação para consumo |
| Mulheres | <ul style="list-style-type: none"> • Como agentes estratégicos de desenvolvimento • Como agentes estratégicos de democratização |
| Interculturalidade | <ul style="list-style-type: none"> • Educação para a identidade cultural • Educação para a diversidade cultural • Educação para o ecumenismo |

FONTE: **Hermano Carmo; In, Desenvolvimento Comunitário²³**

Podemos englobar as necessidades educativas numa única expressão: *Educação para o Desenvolvimento e para a Solidariedade*:

texto circunstancialmente encontrado em correio electrónico. A proveniência destas constatações é de origem anónima.

¹⁹ “(...) a educação deve ser entendida e tratada como um direito que pertence não a um grupo etário específico (restrito à infância e à juventude) mas um direito para toda a vida e cuja realização pode assumir formas muito diversas.” Cf., COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA (1998), *Cuidar o Futuro*, Trinova Editora, Lisboa, p.197

²⁰ “Para com as crianças, adolescentes, adultos e idosos que integram as gerações vivas”

²¹ “A solidariedade com os nossos netos é fundamento de desenvolvimento sustentado”

²² “A defesa do património e a assunção da História em todas as suas facetas positivas e negativas integram a solidariedade com os antepassados”

²³ CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*, Universidade Aberta, Lisboa; *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), *Hipóteses sobre o Contributo dos Portugueses no Processo de Reabilitação Pós-Guerra*; In, VVAA (2000), *Estudos em Memória do Prof. Doutor Luís Sá*, Revista Discursos, Universidade Aberta, Lisboa, pp.126-127. Através deste esquema, Hermano Carmo apresenta-nos uma estratégia de Educação para o Desenvolvimento em contexto de diversidade cultural, onde nos são apresentadas as áreas transversais e específicas dessa formação. De realçar que, o sentido de interculturalidade nasce, numa primeira fase, do conhecimento do “próprio-eu”, para só depois se chegar ao conhecimento dos outros (diferentes na sociedade a que pertencemos e ao mundo em que vivemos).

- Educar para o respeito pelo meio ambiente, de modo a que, o homem possa, de forma mais correcta, tirar proveito dos recursos naturais ao seu dispor, pondo a render as suas potencialidades como pessoa: evitando mortes desnecessárias; prolongando a sua vida com qualidade; escolhendo, de forma crítica e com um estatuto de efectiva cidadania económica,²⁴ onde e como quer viver e trabalhar (Educação para o Desenvolvimento);
- Educar para a sobrevivência da Humanidade, de modo a que se evitem convulsões sociais, onde se gastam enormes recursos e energias para solucionar problemas evitáveis (Educação para a Solidariedade).²⁵

Face às áreas-chave da Educação para o Desenvolvimento (quadro 1.1), melhor se compreende o papel das instituições de educação e de formação, bem como do professor/formador enquanto promotor do crescimento económico, do desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, do bem-estar social.

2.1. Vertentes de educação para o desenvolvimento

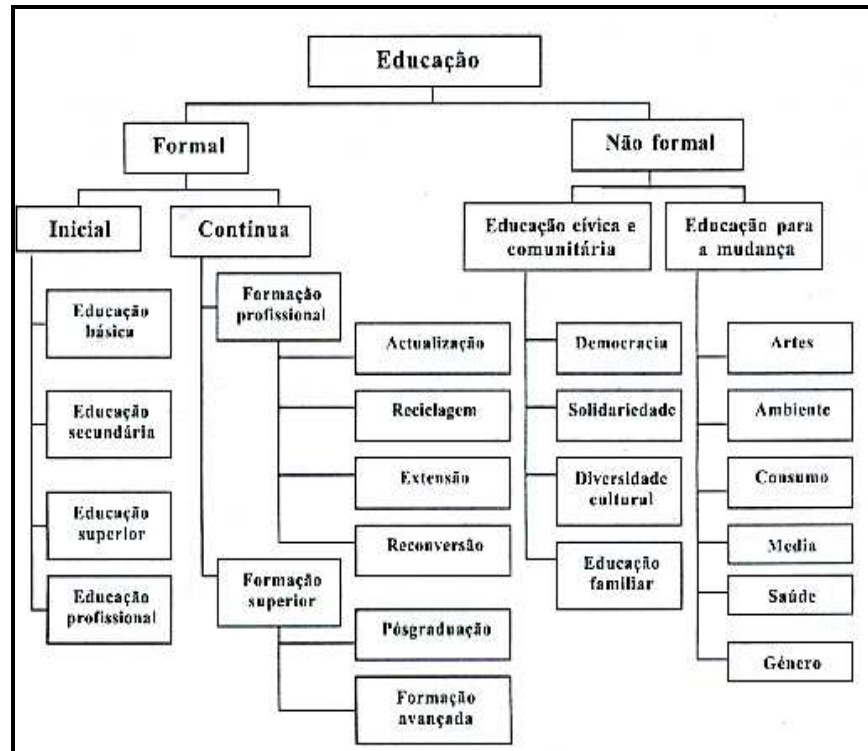
Cada vez mais se reconhece em todo o mundo, que a formação inicial foi perdendo o seu peso relativo e se circunscreve cada vez mais à aprendizagem básica de conhecimentos, técnicas e atitudes, “susceptíveis de virem alicerçar a aprendizagem ao longo do resto do ciclo de vida”. Tal se deve ao aumento da esperança média de vida das populações, correlacionado com a redução drástica do ciclo de vida do conhecimento. Também se verifica um maior alargamento da formação contínua, à medida que se vai tomando consciência de que o saber se vai degradando e que o seu período de vida vai ficando cada vez mais curto.²⁶ Conseqüentemente, no mundo contemporâneo, a educação passou a assumir-se como um processo, que deve acompanhar todo o tempo de vida de um qualquer ser humano. A Educação configura um conjunto de vertentes muito diverso que, na opinião de Hermano Carmo, se pode sintetizar de acordo com o quadro 1.2.

²⁴ “Capacidade de decidir e a agir no campo económico, com um grau superior de racionalidade e de responsabilidade, quer as suas decisões tenham efeitos restritos, quer se potenciem à escala planetária”. Cf., CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, vol. I, Lisboa, p.133

²⁵ CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, vol. I, Lisboa, pp.138-139

²⁶ CARMO, Hermano (2001), *A educação como problema social*; in, CARMO, Hermano – coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.244

QUADRO 1.2 – VERTENTES DE EDUCAÇÃO



FONTE: Hermano Carmo; *In, A educação como problema social*²⁷

Poderemos verificar a existência de duas vertentes principais do processo educativo: *a educação formal* e *a educação não formal*. Na sequência do que afirmámos, as necessidades de educação não se resumem hoje apenas à *educação inicial* – que comporta o ensino básico (pré-escolar e escolar), secundário, profissional e superior – mas também integra a *formação contínua* com diversificados modelos de *formação profissional* (actualização, reciclagem, extensão e reconversão) e de *formação contínua a nível superior*. Esta última em contexto académico (pós-graduação) ou, então, mais dirigida para a investigação e desenvolvimento de unidades produtivas (formação avançada).

Dada a consciência de que o ensino, só por si, não atinge todas as necessidades educativas, abrem-se dois caminhos ao nível da educação não formal: *educação para a mudança* e *educação cívica comunitária*. Através da *educação para a mudança*, crianças, jovens e adultos devem adaptar-se à aceleração das mudanças sociais contemporâneas e têm de aprender a geri-la, para seu próprio proveito. É, portanto, no âmbito destas preocupações que surgem várias necessidades educativas como: educação ambiental;

²⁷ *Ibidem*

educação do consumidor; educação para os *media*; para a saúde; para o género; e para as artes. Através da *educação cívica e comunitária*, surge um outro conjunto de necessidades de aprendizagem direccionadas para o exercício de diversas competências transversais, não só associadas ao desempenho de papéis do foro privado, como também ligadas ao exercício da cidadania. São elas: a educação para a democracia, para a solidariedade, para a educação intercultural e para a família.²⁸

Estas vertentes de *educação para o desenvolvimento* surgem em consequência de três macro-tendências da sociedade contemporânea. As tendências para: a *aceleração da mudança*; as *assimetrias sociais*; e a *alteração dos sistemas de poder*.

2.1.1. Consequências dos efeitos da mudança na educação

Frequentemente se fala da necessidade de a educação ter de abranger um número cada vez mais vasto de pessoas. Porém, nos dias de hoje, com o desenvolvimento da sociedade de informação, o sistema educativo contemporâneo passou a estar desajustado da actual situação de mudança.²⁹ Esta situação dicotómica, provocada pela aceleração da mudança e já verificada nos EUA, existe também em outros países.³⁰ Estas novas necessidades educativas podem ser divididas em dois grupos:

²⁸ *Idem*, pp.244-245

²⁹ Como resultado desta brusca aceleração da mudança, John Naisbitt, aponta alguns sinais que reflectem esse mesmo desajustamento. Vejamos alguns exemplos: “No relatório da Comissão Nacional (EUA) para a Qualidade do Ensino (1983), significativamente intitulado *Uma Nação em Risco*, refere-se que ‘a presente geração de finalistas do liceu é a primeira na história da América a concluir o curso com menos conhecimento do que os seus pais’; em consequência do desajustamento do sistema educativo à mudança, nos princípios dos anos oitenta, as estimativas do número de analfabetos funcionais nos Estados Unidos variava entre 18 e 64 milhões. De acordo com esses estudos, esta numerosa população não sabe ler nem escrever suficientemente, nem fazer cálculos simples que lhes sirvam minimamente para a sua vida quotidiana; As taxas de absentismo e abandono no ensino secundário aumentam dramaticamente a partir dos anos setenta, tendo como consequência um afluxo crescente de jovens à procura do primeiro emprego, impreparados para um correcto desempenho das tarefas exigidas na vida activa; Para agudizar a crise, há invasão dos postos de trabalho pelos computadores, obrigando os titulares a uma familiarização mínima com estas ferramentas da sociedade de informação, o sistema educativo não conseguiu responder ao mesmo ritmo, correndo-se sérios riscos de estar a criar uma geração de analfabetos informáticos”. *In*, NAISBITT, John (1988), *Macrotendências*, Presença, Lisboa, pp.40-41; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, pp.245-246

³⁰ “Cerca de 1000 milhões de pessoas vão entrar no século XXI sem os conhecimentos necessários para ler um livro ou assinar um nome, e muito menos para manejar um computador ou compreender um simples formulário. (São analfabetos funcionais do mundo e o seu número é cada vez maior. (Apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com 50 anos de existência e da Convenção sobre os Direitos da Criança de 1989), cerca de 855 milhões de pessoas – cerca de uma sexta parte da humanidade – serão analfabetos funcionais nas vésperas do novo milénio”. *Cf.*, UNICEF (1999), *Situação mundial da infância*, Educação, UNICEF, Brasília, p.7; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.246

- Um primeiro grupo de aprendizagens, relacionado com a *adaptação ao processo de mudança*;
- Um segundo grupo de aprendizagens, relacionado com a *gestão dos conteúdos dessa mesma mudança*.

2.1.1.1. Aprender a adaptar-se à mudança

Face ao choque cultural causado pelo ritmo acelerado do processo de mudança a que assistimos nos dias de hoje, todas as pessoas (independentemente da sua idade), têm necessidade de aprender estratégias adaptativas. Crianças, jovens e adultos são cada vez mais impulsionados para se adaptarem aos novos ritmos de vida, já que a compressão do tempo acelera o metabolismo social e torna os processos de decisão cada vez mais rápidos. “Isto implica, aprender a dominar o medo do desconhecido e a assumir o estatuto de emigrante no tempo, interiorizando que o novo, o diverso e o transitório, não são maus em si.”³¹ São, no fundo, riscos que comportam ameaças, mas também oportunidades conducentes à melhoria da qualidade de vida. Nesta conformidade, no âmbito deste primeiro grupo de aprendizagens, torna-se importante:

- Aprender a adaptar-se a novos instrumentos e a novos processos de trabalho, para que, a partir dos mesmos, se possa alcançar um desempenho qualificado;
- Aprender a ser um consumidor crítico e não apenas um mero objecto de estratégias adoptadas por um qualquer sistema massificador da sociedade de consumo;
- Aprender a adaptar-se rapidamente a novos lugares e ambientes de modo a saber tirar partido dos mesmos. A título de exemplo, deverá aprender técnicas de reconhecimento, de observação e de integração a novos ambientes.³²

Este conjunto de aprendizagens requer a aquisição de novas competências comunicacionais, capazes de estabelecer, intensificar e gerir com maior rapidez e melhor qualidade as relações sociais aos níveis: interpessoal, grupal, organizacional e institucional.

Partindo do princípio de que o saber é degradável e a ignorância uma constante, qualquer pessoa, nos dias de hoje, na sua relação com o saber, terá que aprender (ou reaprender) a seleccionar, processar e difundir informação pertinente para o seu próprio

³¹ CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.247

³² *Ibidem*

dia a dia. A própria multiculturalidade impõe um maior investimento na aprendizagem sobre a unidade e sobre a diversidade da espécie humana, de modo a viabilizar a educação intercultural e a evitar tensões com base no etnocentrismo.

2.1.1.2. Aprender a gerir a mudança

No segundo grupo de aprendizagens, surgem necessidades educativas direccionadas para a *gestão dos conteúdos da mudança*, que levam à necessidade de aprender a:

- Tirar proveito dos recursos e sistemas energéticos;
- Utilizar como meios e de forma adequada as novas tecnologias e não como fins em si mesmos, fazendo prevalecer o individualismo à cultura de solidariedade;
- Produzir, distribuir e consumir, à escala mundial, bens e serviços, tendo como alvo a melhoria de qualidade de vida;
- Lidar com a diversidade de modelos de organização social (família, escola e empresa);
- Orientar e controlar de forma autónoma a sua vida;
- Utilizar de forma ética e crítica os *média* (telemática, self-media e multimédia); aprender novas formas de se relacionar com o tempo³³ e com as culturas vigentes em presença.³⁴

Para completar esta reflexão sobre os efeitos da mudança na educação, recorreremos a Margaret Mead, que coloca o facto de que o processo de socialização abarca três diferentes sentidos, por vezes pouco pacíficos:

- Uma socialização de tipo tradicional, das gerações mais novas pelas mais adultas;
- Uma socialização semelhante à integração dos grupos migrantes, onde as gerações em presença, devido ao contacto com as sociedades de acolhimento, são simultaneamente sujeitas a uma dupla socialização;
- Uma socialização de tipo inverso, das gerações mais novas pelas mais adultas.³⁵ Um fenómeno complexo, que está na base do conflito de gerações e que implica no alargamento das necessidades educativas a todas elas.

³³ “Por exemplo, tirando partido dos crescentes tempos livres para melhorar a qualidade de vida”

³⁴ CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.248

³⁵ MEAD; Margaret (1969), *O conflito de gerações*, D. Quixote, Lisboa, s/p; *cit. in.* CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.248

Reconhecemos, no entanto, que o atendimento a estas questões sociais, poderá resultar numa sobrecarga de exigências para os sistemas educativos contemporâneos.

2.1.2. A educação face às assimetrias sociais

A *tendência para as assimetrias sociais*, a segunda tendência, insere-se ao âmbito da *educação para o desenvolvimento e para a solidariedade*, à qual já nos referimos anteriormente.

2.1.3. A educação e a alteração dos sistemas de poder

A terceira e última tendência constatada nos dias de hoje é para uma grande alteração dos sistemas de poder devido, sobretudo, a duas circunstâncias:

- Com o avanço das NTIC's e o desenvolvimento da sociedade de informação, a principal fonte de poder deixou de ser a riqueza e passou a ser o conhecimento.³⁶
- De acordo com uma tendência para a complexidade crescente, verifica-se um aumento dos protagonistas políticos e uma diversificação das suas relações, como expressão política do duplo processo de mundialização e de localização registado na segunda metade do século XX.³⁷

Estas alterações, em termos mundiais, passaram a traduzir-se em três outras macro-tendências políticas:

- A participação crescente dos cidadãos;
- O fim do socialismo de economia centralizada;
- A privatização do Estado-Providência.

Decorrem daqui novas formas de regulação e de orientação da sociedade que, conseqüentemente, exigem novas aprendizagens por parte dos cidadãos, de modo a poderem tirar proveito dos novos sistemas de poder. “Quer através de formas mais

³⁶ TOFFLER, A. (1991), *Os novos poderes*, Livros do Brasil, Lisboa. “De acordo com Toffler (1991) a cada tipo de sociedade corresponde uma fonte dominante de Poder. Assim nas sociedades pré-industriais o Poder escorava-se essencialmente na força directa, na sociedade industrial na riqueza e na sociedade de informação no conhecimento.” Cf., CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, pp.249-250

³⁷ MOREIRA, Adriano (2000), *Teoria das Relações Internacionais*, Livraria Almedina, Coimbra, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.250

eficazes e mais eficientes de governação, quer pela instauração de estratégias e práticas adequadas para se defenderem contra os excessos dessa governação.”³⁸

De entre as novas aprendizagens sobressai:

- A necessidade de aprender a planear; i.e., definir caminhos “(...) adoptando a atitude prospectiva: olhando o presente a partir de um futuro desejável, a fim de seleccionar (...) os factos portadores de futuro”,³⁹
- A necessidade de aprender a decidir individualmente e em grupo, pelo que se torna indispensável adquirir competências para identificar os problemas, para os resolver a partir da confrontação dialógica e para assumir riscos resultantes das opções tomadas. Em suma: “aprender a ser autónomo, sem se insularizar no individualismo”;
- A necessidade de aprender democracia como meta a alcançar e como método a desenvolver no nosso quotidiano.”⁴⁰

2.2. Os três níveis de abordagem em educação

Ainda de acordo com Hermano Carmo, podemos ainda, num outro contexto, encarar as questões educativas a partir de três níveis de abordagem (quadro 1.3):

- Numa *perspectiva macro-sociológica*, a educação é concebida como uma questão económica e política, quer pela amplitude de necessidades e recursos envolvidos, quer ainda pelos efeitos globais do seu funcionamento;
- Numa *perspectiva meso-sociológica*, a educação é entendida como um problema organizacional, uma vez que a gestão dos recursos (humanos, materiais e financeiros) tem efeitos imediatos na eficácia e na eficiência do processo educativo;
- Numa *perspectiva micro-sociológica*, a educação é entendida como um problema psico-social, uma vez que o processo educativo resulta de relações inter-pessoais, estabelecidas entre os diversos protagonistas envolvidos no processo.⁴¹

³⁸ *Ibidem*

³⁹ ROSNAY, J. de (1977), *O Macroscópio. Para um visão global*, Arcádia, Lisboa, p.249; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.250

⁴⁰ CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.250. Sobre educação para a democracia veja-se a título de exemplo, CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*, Universidade Aberta, Lisboa

⁴¹ CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.251

QUADRO 1.3 – SITUAÇÃO DA EDUCAÇÃO E ALGUMAS ESTRATÉGIAS NECESSÁRIAS

| Situação | POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS |
|---|--|
| <p>Escala macro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Maior procura educativa • Oferta educativa insuficiente | <p>Escala macro (qualificação e diversificação da oferta)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coerência curricular (mudança, desenvolvimento, solidariedade, autonomia, democracia) • Controlo dos desvios de investimentos globais para fins educativos e bem-estar • Autonomização do aprendente (Ex: Ensino aberto e a distância) • Uso de recursos fora do sistema educativo tradicional: empresas, comunidade, ONGs, NTICs, etc. • Alfabetização audiovisual e informática • Discriminação positiva relativamente à educação do género feminino e das crianças em idade escolar |
| <p>Escala meso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Problemas de eficácia • Problemas de eficiência | <p>Escala meso</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qualificação da gestão do relacionamento da organização escola com o seu ambiente externo (estrutura de tutela e comunidade envolvente): definição de papéis e de regras de comunicação. • Qualificação da gestão da dinâmica interna (circuitos, estrutura formal e informal, rede comunicacional e cultura) • Formação de gestores escolares (competências técnicas e inteligência emocional) |
| <p>Escala micro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Factores condicionantes do aprendente (classe social, instrução, língua, etnia, recursos do meio, aspectos endógenos) • Factores condicionantes do ensinante (coerência curricular, recursos disponíveis, competência profissional, inteligência emocional) • Factores condicionantes da comunicação (materiais, espaços, estratégias) | <p>Escala micro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estratégias compensatórias (aprendentes) • Formação contínua (ensinantes) • Estratégias de <i>empowerment</i> (ambos) • Educação intercultural (ambos) • Desenvolvimento comunitário (ambos) • Fomento de grupos de auto-ajuda (ambos) • Programas de desenvolvimento da inteligência emocional (ambos) |

FONTE: Hermano Carmo; *In, A Educação como problema social*⁴²

2.2.1. Ao nível “macro”

Ao nível macro-social, os sistemas educativos devem procurar responder à enorme procura, com um tipo de política que possa privilegiar a qualificação e a diversificação da oferta. Das estratégias mais relevantes sobressaem: em primeiro lugar, uma política de coerência curricular: “não há ventos favoráveis quando não se conhecem os rumos.”⁴³ Em termos gerais, qualquer sistema educativo deverá orientar-se para as necessidades educativas básicas atrás referenciadas: a *adaptação e gestão da mudança*, a *autonomia*, a *democracia* e a *solidariedade*.⁴⁴ Todo o processo educativo deve

⁴² *Idem*, p.265

⁴³ “A origem da frase tem sido atribuída a diversas fontes (Séneca, Confúcio, etc.). Independentemente da paternidade, parece óbvio que a clareza dos objectivos, condiciona fortemente a dinâmica educativa.” Cf. CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.266

⁴⁴ Vejam-se as áreas transversais inseridas nas áreas-chave da educação para o desenvolvimento (quadro 1.1)

direccionar-se para a autonomização progressiva dos aprendentes. Tais políticas devem visar o desenvolvimento de competências metacognitivas,⁴⁵ que permitam a cada um “ser sujeito da sua própria história”.⁴⁶

O Ensino a Distância (EAD), por vezes, combinado com modelos de ensino presencial, encontra-se em fase de expansão e hoje está praticamente implantado em todo o mundo. O mesmo tem vindo a revelar-se um modelo de ensino de grande eficácia para a autonomização.⁴⁷ Outra estratégia de diversificação da oferta passa pelo uso de recursos exteriores ao sistema educativo tradicional, através de parcerias com agentes da comunidade envolvente (empresas, autarquias, ONG’s...), ou através da utilização de NTIC’s. Esta estratégia exige a necessidade de se generalizar ao nível dos cidadãos a alfabetização audiovisual e informática, sob pena de se criarem novos grupos de excluídos.⁴⁸

A educação direccionada para o género feminino e para as crianças e adolescentes em idade escolar deverá ser tomada em linha de conta, de modo a atenuar o profundo fosso existente. Por um lado, em relação à educação da mulher, por outro, em relação aos países industrializados.

2.2.2. A nível “meso”

De um modo geral, ao nível organizacional as políticas educativas direccionam-se em três sentidos diferentes:

- Na clarificação dos papéis e das regras de comunicação entre a escola e os organismos de tutela;
- No estabelecimento de parcerias entre a escola, como instituição social e a comunidade envolvente, com o propósito de potencializar os recursos necessários ao desenvolvimento de projectos educativos de forma co-responsável;

⁴⁵ O mesmo que aprender a aprender. “Esse conceito é uma das últimas novidades do jargão da pedagogia e contém uma proposta simples: levar cada aluno a discutir e a pensar sobre como faz as coisas, sobre como aprende (...)”. Rischbieter, Luca (s/d), *Aprendendo a aprender*, Glossário Pedagógico, In, http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/metacognicao.asp, em 15/05/06;

⁴⁶ FREIRE, Paulo (1967), *Educação como prática da liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, s/p; FREIRE, Paulo (1972), *Pedagogia do Oprimido*, Afrontamento, Porto, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.266

⁴⁷ Veja-se a propósito CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*; CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*; e também, TRINDADE, A. R.; BIDARRA, J.; CARMO, H. (2000), *Developments and best practice in ODL*, Athabasca University, Athabasca.

⁴⁸ TOFFLER, A. (1991), *op. cit.*, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.266

- Na adequação da gestão interna, partindo da plena consciencialização de que o desempenho da função de gestão exige competências específicas, independentemente da preparação profissional que é exigida a um docente. Neste contexto, a formação de gestores terá que ser assumida como uma política indispensável para dotar a escola de mais eficácia e eficiência.⁴⁹

2.2.3. A nível “micro”

Na esfera psico-social, tem vindo a ser defendido todo um conjunto muito diversificado de políticas de intervenção, entre as quais salientamos apenas algumas, pela sua relevância:

- No que toca aos aprendentes, têm aparecido cada vez mais programas compensatórios, que têm como propósito criar uma situação de discriminação positiva relativamente aos diferentes tipos de dificuldades (sócio-económicas, étnicas, linguísticas, relacionadas com deficientes, etc.);
- Relativamente aos ensinantes, a formação contínua tem vindo a assumir-se, quer como um direito, quer como um dever, “constituindo-se já não como uma excentricidade de alguns, mas como uma rotina de todos, valorizada em termos de progressão na carreira”;
- Por fim, têm vindo a desenhar-se políticas, que visam dotar os componentes pessoais do processo educativo (aprendentes/ensinantes) de *empowerment*, de modo a que possam vencer dificuldades quotidianas de um processo complexo de ensino/aprendizagem em situações, por vezes, muito difíceis. Neste domínio, situam-se diversos “programas de educação intercultural, de intervenção comunitária, de fomento de grupo de auto-ajuda e de desenvolvimento da inteligência emocional.”⁵⁰

Como podemos verificar, a questão da educação, nos dias de hoje e em qualquer sociedade, apresenta-se como “um problema social complexo, com efeitos imediatos na sua coesão interna e na sua locomoção em direcção a objectivos globais, como o Desenvolvimento e a Democracia.”⁵¹

Para o caso específico dos países em desenvolvimento, segundo Baba Akhik Haidara, em matéria de formação de quadros há ainda outros dois aspectos de ordem

⁴⁹ CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.267

⁵⁰ *Ibidem*

⁵¹ *Idem*, p.250

conceptual e operacional a considerar: o *espírito de iniciativa* e um certo *sentido pedagógico*. Nestes países, “a competência e a qualificação não bastam, é necessário também ser-se animador no meio onde se trabalha e colaborar com a sociedade na sua marcha em direcção à modernização e ao progresso.”⁵² No actual estágio de desenvolvimento dos países africanos, o elemento principal do aparelho de formação de recursos humanos reduz-se ao sistema escolar e extra-escolar que, na maior parte das vezes, advém do sistema colonial herdado. Tal facto tem redundado no insucesso das políticas de formação e tem levado os governos africanos a procurar uma maior adequação dos sistemas educativos às realidades culturais, de modo a que os mesmos possam responder positivamente aos problemas concretos existentes.⁵³ A necessidade de uma maior abertura ao mundo moderno deverá ser entendida, não como uma diluição passiva em esquemas de desenvolvimento exógeno, mas como “um processo específico, isento de alienação e assente numa percepção pluralista do homem e unitária da humanidade, que restitui ao desenvolvimento a plenitude da sua dimensão humana.”⁵⁴

Em 1980, após a adopção do *Plano de Acção de Lagos* pela Organização de Unidade Africana (OUA), a noção de desenvolvimento global e endógeno passou a constituir uma preocupação dos meios intelectuais e políticos africanos para a renovação de África.⁵⁵ É certo que o conceito de endogeneidade nos remete para as fontes das

⁵² Baba Akhib Haidara era, no início da década de 90, director do Gabinete Regional da UNESCO para a Educação em África e afirmava que “(...) na maior parte dos países africanos, esta noção [de quadro] refere-se, certamente a funções de enquadramento e de direcção definidas pelos conhecimentos, as aptidões e atitudes profissionalmente perfiladas, mas também – e esta é talvez uma característica dos países em desenvolvimento – ao espírito de iniciativa e a um certo sentido pedagógico”. Cf., HAIDARA, Baba Akhib (1989/1990), *Desenvolvimento e Educação em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo; *op. cit.*, p.34. O que se encontra em parêntesis recto é da nossa responsabilidade.

⁵³ SEYA, T.P. (1989/1990), *Desenvolvimento e Educação em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo – Dir. (1989/990), *Povos e Culturas, Educação em África*, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, p.56

⁵⁴ HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.36

⁵⁵ O *Plano de Acção de Lagos* tinha como alvo a obtenção de um desenvolvimento endógeno; ou seja, um tipo de desenvolvimento que permita alcançar uma autonomia económica, intelectual, técnica e cultural. Este plano procurava inverter, até ao ano 2000, a delicada situação social e económica que ainda hoje prevalece no continente africano. Para tal, deveriam ser utilizadas estratégias, que se afastassem dos modelos de desenvolvimento colonial, favorecessem uma integração regional e um desenvolvimento integrado e auto-sustentado em África. Porém, os resultados apresentados no ano de 2000, pouco ou nada avançaram no sentido da obtenção de uma autonomia africana resultante da criação de um processo de desenvolvimento centrado e auto-sustentado. O *Plano de Acção de Lagos* era também visto como um instrumento que permitia consolidar a independência política e chegar ao progresso e à unidade, que as sociedades africanas aspiram. Na questão do desenvolvimento em África, o factor humano passou a constituir um elemento primordial. Daí que, os chefes de Estado e de Governo da ex-OUA tivessem consagrado a este Plano de Acção um lugar importante, para tudo o que diz respeito ao desenvolvimento dos recursos humanos, logo a partir da eliminação do próprio analfabetismo. “A maior parte dos capitais susceptíveis de alimentar o desenvolvimento deve vir do interior. É essa naturalmente a garantia de autonomia. É esse (...) o único meio de garantir um processo de transformação em coerência com a história, a tradição e a cultura nacionais (...) a ideia de que o desenvolvimento está antes demais nas mãos dos Africanos ganha terreno (...)”. Cf., EMMERIJ, Louis (1993), *Norte-Sul: A granada descavilhada*, Bertrand Editora, Lisboa, pp.116-117

tradições africanas. Porém, sem que se perca de vista o imperioso desejo de progresso e de modernização abertos à comunidade. O essencial na abordagem endógena, “(...) encontra-se na origem, na inspiração da construção e na organização do desenvolvimento, devendo esta ser centrada sobre o homem, o qual, por este facto, deve constituir a sua finalidade.”⁵⁶

Atendendo à sua tripla função social, cultural e económica, a educação vem sendo cada vez mais solicitada para a solução dos problemas práticos conducentes ao desenvolvimento moderno das sociedades africanas. Contudo, para que desempenhe plenamente este papel estratégico, a educação em África terá que dar relevo aos desafios colocados pelo seu próprio desenvolvimento; quer no que respeita à pertinência dos seus próprios valores sócio-culturais, renovação e democratização, quer ainda à sua ligação com o mundo do trabalho.⁵⁷

3. O mundo a duas velocidades

3.1. Crescimento populacional acentuado

Independentemente do relatório Brundtland nos apresentar um conjunto de questões preocupantes, que podem afectar, no futuro, todas as pessoas que vivem neste mundo, mais recentemente, um outro relatório, este da Comissão Independente População e Qualidade de Vida (ICPQL), intitulado *Cuidar o Futuro*, dá-nos a conhecer que “em 1830, o número de seres humanos tinha atingido um milhar de milhões. Em 1930, cem anos depois, a população tinha crescido mais mil milhões”. Porém, foi depois da II Guerra Mundial, que o crescimento populacional mais acelerou. Em 1960, chegou-se aos 3 mil milhões de habitantes, em 1974 aos 4 mil milhões e em 1987 aos 5 mil milhões. Por volta de 1998, data da divulgação daquele relatório, a humanidade correspondia a 5.700 milhões de pessoas ligadas a diferentes culturas e comunicando em diferentes idiomas.

Deste total, apenas 16% viviam em países industrializados; cerca de 45% da população dos países em desenvolvimento tinha menos de 15 anos de idade e o número de pessoas idosas elevava-se acima dos 10%.⁵⁸ Em 12 de Outubro de 1999, o nosso Mundo

⁵⁶ Haidara, Baba Akhib, *op. cit.*, p.36

⁵⁷ *Idem*, p.37

⁵⁸ Creighton, Phyllis (1998), *Introdução: Um Mundo em transição*, In, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, pp.2-3

atingiu os 6 mil milhões de habitantes, onde “quase metade tem menos de 25 anos e mais de mil milhões são jovens com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos.”⁵⁹

3.2. Crescimento económico diferenciado

Com a chamada “idade de ouro”, no período de 1950-1973, quando o crescimento económico atingiu as suas taxas recordes, surge no mundo uma nova ordem liberal, assente em fundações e instituições políticas mais consistentes, que aquelas que haviam sido criadas após a I Guerra Mundial. O sistema colonial foi-se desarticulando e o equilíbrio internacional reforçou-se com a criação de novos e influentes organismos – a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE),⁶⁰ o Banco Mundial (BM),⁶¹ o Fundo Monetário Internacional (FMI),⁶² e o General Agreement on Tariffs and Trade (GATT)⁶³ –, que passaram a promover uma maior cooperação económica entre os Estados.

⁵⁹ FNUAP (1999), *A Situação da População Mundial – 6 mil milhões*; Fundo das Nações Unidas, USA, p.1; *cit. in.*, ANTÓNIO, Stella (2001), *Problemas Demográficos*, In, CARMO, Hermano (2001), *op. cit.*, p.125. Também em, POPULAÇÃO MUNDIAL; In, <http://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/nmpop.htm>, em 03/02/04

⁶⁰ OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Económico. “Organização internacional fundada em 1961 com o objectivo de promover o desenvolvimento económico e o comércio mundial. Carecendo de poder decisório, a OCDE é sobretudo um organismo de acompanhamento da evolução económica. Os seus relatórios e estatísticas são considerados de grande rigor”. *Cf.*, CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.220. Até Março de 2000 era composta por 29 membros: Austrália, Alemanha, Áustria, Bélgica, Canadá, Coreia, Dinamarca, Espanha, Estados Unidos, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, Luxemburgo, México, Noruega, Nova Zelândia, Países Baixos, Polónia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suécia, Suíça e Turquia. A OCDE substituiu a Organização Europeia de Cooperação Económica – OECE – criada em 16 de Abril de 1948, para administrar o Plano Marshall e levar por diante o esforço da reconstrução da Europa. Até que, em 1961, foi institucionalizada, com sede em Paris. Rege-se por princípios democráticos, respeito pelos direitos humanos e pela economia de mercado. Desenvolve também actividades de cooperação com países terceiros, nomeadamente, com os países em desenvolvimento. In, <http://www.degrei.pt/OCDE.htm>, em 08/09/03

⁶¹ “Instituição especializada da ONU que elabora projectos para financiar o desenvolvimento económico dos estados membros. Com sede em Washington, começou a operar em 1946, destinando-se os primeiros recursos à reconstrução do pós-guerra. O Banco Mundial obtém os seus fundos através das contribuições dos países membros. O sector agrícola lidera o conjunto das ajudas prestadas. Uma filial, a Associação Internacional para o Desenvolvimento, foi criada em 1960”. *Cf.* CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.221. Muitas vezes, na opinião pública geral, confunde-se o BM com o FMI. As duas são instituições financeiras internacionais. No entanto, apresentam contrastes marcantes, já que diferem nas suas culturas, estilos e missões que levam a cabo: O BM está vocacionado para a erradicação da pobreza, enquanto que o FMI se preocupa essencialmente com a estabilidade mundial. In, STIGLITZ, Joseph E. (2002), *La Grande Désillusion*, Fayard, Paris, p. 11 ; *cit. in.*, STIGLITZ, Joseph E., (Abril de 2002), *A Mundialização em Acção*, Le Monde Diplomatique n° 577-49° année, Paris, p.10

⁶² “Fundo das Nações Unidas criado em 1944, na Conferência de Bretton Woods, e que se tornou operacional a partir de 1947. Tem como objectivo promover a cooperação monetária internacional e o crescimento do comércio internacional, e estabilizar a variação cambial. Com sede em Washington, o FMI concede empréstimos a países membros que se encontrem em dificuldades económicas, exigindo da parte destes o cumprimento de certas regras e a aplicação rigorosa de medidas tendentes ao melhoramento das respectivas economias”. *Cf.*, CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.220

⁶³ O GATT (General Agreement on Tariffs and Trade) representa um “conjunto de acordos de comércio internacional que têm como fim a abolição das tarifas e das taxas aduaneiras entre países signatários. O

Dado que os capitais internacionais privados passaram a gozar de uma maior liberdade de circulação, o comércio internacional encontrou um ritmo de crescimento nunca antes alcançado. Houve governos que, para se oporem a este novo liberalismo, renovaram os seus instrumentos de política nacional e passaram a adoptar medidas proteccionistas, atribuindo ao Estado um papel mais relevante na economia. Por um lado, reforçaram as intervenções fiscais e monetárias e, por outro, estabeleceram uma maior associação entre os objectivos de crescimento e de emprego.⁶⁴

Os países recém-independentes da Ásia enveredaram por uma política independente: romperam com o passado e apostaram na melhoria das suas taxas de crescimento. Na América Latina “a idade de ouro” não foi tão radiosa como noutros lugares e a necessidade de mudança não surgiu de forma clara já que, graças às políticas dirigistas das décadas de 30 e 40, o continente chegou a alcançar bons resultados económicos. Contudo, a América Latina envolveu-se menos no liberalismo e essa poderá ter sido uma possível razão para que, o período de 1950 a 1973, não tivesse sido tão radioso como em outros lugares. Na Argentina e no Chile chegou mesmo a corresponder a uma subida mais lenta do rendimento *per capita*. Os países africanos pouco vieram a beneficiar da “idade de ouro”, já grande parte das independências, na África subsahariana, só ocorreu a partir da década de 60. Os países industrializados, durante mais de dez anos, exibiram taxas médias de 5%, tendo alguns deles conseguido registar taxas de crescimento de 7% e 8% ao ano, o que nunca tinha acontecido na história de qualquer país.

Em 1980, todas as regiões do mundo tinham alcançado uma melhor posição económica do que em 1960. Mas, as disparidades foram-se progressivamente acentuando, já que, a partir de 1980, a América Latina e a África entraram em recessão económica enquanto o rendimento *per capita* dos países da OCDE continuava a crescer. Na realidade, a América Latina e a África sofreram uma enorme degradação não só em

primeiro acordo foi estabelecido em 1947, em Genebra, sob os auspícios da ONU, por 23 países, e tinha como fim harmonizar as políticas aduaneiras dos estados signatários. As rondas de negociações mais importantes foram as chamadas ‘Kennedy Round’ (1964-1967), ‘Tóquio Round’ (1973-1979) e ‘Uruguai Round’ (1986-1993). Este último acordo foi assinado por 117 países e teve como objectivo reduzir os entraves ao comércio mundial, tornando-o mais independente pelas sucessivas reduções das pautas aduaneiras. Pela primeira vez, este importante programa de liberalização do comércio mundial inclui produtos agrícolas e serviços. Enquanto organização internacional, o GATT localiza-se em Genebra (Suíça), onde funcionava inicialmente o Secretariado, um Conselho de Representantes e uma Assembleia anual. Estes órgãos foram substituídos nos anos 90 por uma única instituição, denominada Organização Mundial do Comércio (OMC)”. Cf., CAEIRO; Domingos, *op. cit.*, pp.220-221. Também In, COSTA, Andreia Vieira (s/d) *A Organização Mundial do Comércio, o GATT e a Solução de Conflitos Internacionais*, in, http://www.buscalegis.cej.ufsc.br/arquivos/A_OMC_Gatt_conflitos_internacionais.htm, Revista Jurídica Eletrónica Buscalegis, em 18/02/04

⁶⁴ EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, pp.28-29

termos relativos, mas também em termos reais. Enquanto o rendimento médio de um latino-americano chegou a reencontrar o seu nível de 1979, o do africano desceu aos níveis de miséria da década de 60; ou seja, aos níveis do período da independência.⁶⁵

4. A globalização

4.1. O conceito de globalização

O termo globalização começou por referir a mundialização do processo produtivo; i.e., a “mundialização do capitalismo”, devido à ocorrência simultânea de três processos:

- Grande expansão dos fluxos internacionais de bens, serviços e capitais;
- Competitividade e concorrência nos mercados internacionais;
- Maior integração dos sistemas económicos.

Porém, houve todo um conjunto de factos históricos marcantes, que ocorreram entre o final da década 80 e o início da de 90, que conduziram a um processo de rápidas mudanças políticas e económicas no mundo e que chegaram até a surpreender os mais atentos analistas e cientistas políticos internacionais. Para além das já referidas macro-tendências políticas direccionadas para a participação crescente dos cidadãos, fim do socialismo de economia centralizada e privatização do Estado-Providência são de considerar ainda os seguintes factos históricos:

- Em 1989, a Queda do Muro de Berlim e o fim da Guerra-Fria;
- Em Dezembro de 1991, a desintegração da URSS e o seu fraccionamento em novos países soberanos, tais como: a Rússia, a Ucrânia, a Lituânia, etc.;
- Os conflitos de origem étnica ou das nacionalidades, ocorridos, inclusivamente, na Europa e acompanhados de guerra civil (antiga Jugoslávia, Geórgia, Tchechénia, etc.);
- O fim da política do *apartheid* e a eleição de Nelson Mandela para presidente da República da África do Sul;
- O Acordo de Paz entre Israel, a Organização para a Libertação da Palestina (OLP) e a Jordânia;
- A constituição de blocos económicos regionais (União Europeia,⁶⁶ Nafta,⁶⁷ Mercosul,⁶⁸ etc.);

⁶⁵ *Idem*, p.29-30

⁶⁶ A União Europeia representa um conjunto de 25 Estados (Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grã-Bretanha, Grécia, Holanda, Hungria, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Polónia, Portugal, República Checa e Suécia) politicamente democráticos que, de maneira livre e voluntária, manifestaram vontade de participar no

- O acentuado crescimento económico de certos países conhecidos por “Tigres do Asiático” (Japão, Taiwan, China, Hong-Kong, Singapura), que, neste início de século, passaram a constituir a região mais rica do mundo;
- O reforço do sistema capitalista através do neo-liberalismo;⁶⁹
- O grande desenvolvimento científico e tecnológico, também conhecido por “3ª Revolução Industrial ou Tecnológica.”⁷⁰

Mas, foi, sobretudo, com o fim da Guerra-Fria e com o avanço das das NTIC’s, que o mundo se tornou, ainda mais, na chamada “aldeia global”. Segundo Marcel Mauss⁷¹ o fenómeno da globalização é entendido como um “facto social total” que, para além do grande capital mundial, da produção industrial e da comercialização dos bens daí provenientes, engloba valores culturais, morais e até mesmo comportamentos. “Nesta

projecto de integração económica e de unificação política. In, http://europa.eu.int/comm/enlargement/candidate_pt.htm, em 15/08/04

⁶⁷ O NAFTA (Acordo de Livre Comércio da América do Norte) foi criado em 1992 e tem como países membros os EUA, México e Canadá. Este acordo prevê a instalação de uma zona de livre comércio entre esses três países, baseada na livre circulação de mercadorias e serviços. Mas, ao contrário da União Europeia, o NAFTA não aponta para a unificação total das economias dos países que deles fazem parte. A grande questão está na diferença socioeconómica entre o México e os outros dois países. O México, para além de um maior contingente populacional é o que possui o maior índice de analfabetismo, a menor renda *per capita* e a menor expectativa de vida. In, GEOPOLÍTICA *on line*, *Blocos Económicos*; In, http://www.facom.ufba.br/com112_2000_1/geo_on_line/nafta.htm, em 09/03/04

⁶⁸ MERCOSUL (Mercado Comum do Sul) foi oficialmente criado em Março de 1991 pelo Tratado de Assunção. É um bloco formado pela Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, além dos países associados Bolívia e Chile. In, GEOPOLÍTICA *on line*, *Blocos Económicos*, In, http://www.facom.ufba.br/com112_2000_1/geo_on_line/mercosul.htm, em 09/03/04

⁶⁹ O neo-liberalismo é definido com sendo a “hegemonia nas esferas políticas e económica da maior liberdade para as forças de mercado, menor intervenção do Estado, desregulamentação, privatização do património público, preferência relevada pela propriedade privada, abertura para o exterior, ênfase na competitividade internacional e menor compromisso com a protecção social”. Cf., CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.218. “O conceito de ‘liberalismo’ deve ser abordado com alguma precaução na medida em que se revela bem mais complexo nas suas raízes e evolução doutrinárias do que pretende o sumarismo de numerosa literatura apologética ou partidária. Entre outros estudos reenvio para: João Carlos Espada e outros (organização de), *Liberalismo: o Antigo e o Novo*, Lisboa, Imprensa das Ciências Sociais, ICS, 2001; Richard Bellamy, *Rethinking Liberalism*, Londres, Pinter, 2000; Ronen Palan (Edited by), *Global Political Economy: Contemporary Theories*, Londres, Routledge, 2000”. Cf. TORRES, Adelino (2002), *Prefácio*, In, CARVALHO, Paulo de (2002), *Angola, quanto tempo falta para o amanhã?: Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Celta Editora, Oeiras, p.xv

⁷⁰ CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p.217

⁷¹ Marcel Mauss (1872-1950); cientista social francês nascido em Épinal, França, cuja obra foi marcante na *sociologia* e na *antropologia social* contemporânea. Sobrinho de Émile Durkheim, estudou com o tio e foi seu assistente, e tornou-se professor de religião primitiva (1902) na École Pratique des Hautes Études, em Paris. Fundou o Instituto de Etnologia da Universidade de Paris (1925) e também leccionou no Collège de France (1931-1939). Sucedeu ao tio como editor da revista *L'Année Sociologique* (1898-1913), onde publicou um de seus primeiros trabalhos, com Henri Hubert, *Essai sur la nature et la fonction du sacrifice* (1899) e também *Essai sur le don: forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (1925), sua obra mais conhecida. Escreveu também numerosos artigos para periódicos especializados, especialmente os produzidos e publicados em colaboração com Henri Hubert (1899-1905) que reuniu em *Mélanges d'histoire des religions* (1909). Os trabalhos mais importantes deste autor, que morreu em Paris, aparecem no livro *Sociologie et Anthropologie* (1960). In, <http://www.sobiografias.hpg.ig.com.br/MarcMaus.html>, em 04/02/04

medida, globalização passou a integrar o espaço conceptual reservado, até aí, à universalização e ao seu estádio acabado, o universalismo.”⁷²

Devido à integração das economias, em termos muito genéricos, a questão da globalização está ligada ao comércio, aos fluxos financeiros, ao intercâmbio tecnológico e informativo e ao movimento de pessoas. O alargamento do comércio internacional e dos fluxos de capital na economia mundial é resultante desta crescente tendência para a integração. Uma parte cada vez maior do PIB mundial é gerada em actividades directa ou indirectamente ligadas ao comércio internacional e, a esta integração, está também associada uma autêntica revolução dos meios de comunicação e dos mecanismos de transporte. De acordo com a qualidade do ambiente económico existente nos diferentes países, uma maior disponibilidade de informação passou a viabilizar maiores e melhores escolhas de produtos e “o sucesso económico, hoje, é menos uma questão de dotação relativa de recursos e mais uma questão de percepção dos mercados em relação à consistência e previsibilidade das políticas económicas.”⁷³ Duas grandes tendências, que, no fundo, não deixam de evidenciar uma certa sequência histórica, agrupam os vários sentidos atribuídos ao conceito de globalização: a conhecida por “one world thesis”, presidida por Martin Albrow, que entende a globalização como um processo conducente à uniformização do mundo;⁷⁴ e aquela que, segundo Pieterse e Lee, vê a globalização como um processo de hibridização e, até mesmo, de miscigenação.⁷⁵

Em cada uma destas duas tendências, o liberalismo económico, em que se baseia a economia mundial, procura desempenhar um papel na definição de um figurino socialmente estruturante, através da eleição do mercado e dos seus mecanismos e como

⁷² VENÂNCIO, José Carlos (1999), *Terceiro Mundo, Globalização e Criatividade artística – Algumas notas sobre a experiência africana*; In, MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro, Org. e Cood.; *África Investigações Multidisciplinares*, Editorial Num, Évora, p.90

⁷³ MORAIS, José Pedro (Agosto de 1998), *Os desafios da Globalização em África*, Revista ELO, Cooperação e Desenvolvimento, Lisboa; In, <http://www.euforic.org/elo/98mor.htm>, em 03/02/04. A Coreia do Sul, por exemplo, em contraste com a sua pobreza em recursos naturais, tem uma enorme reserva de recursos humanos. A sua força de trabalho eleva-se a 17 milhões de pessoas. Apesar dos custos de mão-de-obra serem relativamente baixos é de salientar o facto dos coreanos serem excepcionalmente disciplinados e bons trabalhadores, nas últimas décadas, os empregados coreanos também se distinguiram por terem em média um elevado nível de educação. Cf., PORTER, Michael E. (1993), *A vantagem competitiva das nações*, Editora Campus, Rio de Janeiro, p.523. Também Adelino Torres considera que, nos dias de hoje, “o desenvolvimento depende menos das riquezas naturais do que da qualificação profissional e cultural dos seus cidadãos, como o caso do Japão (país sem matérias-primas) o comprova”. TORRES, Adelino (2002), *op. cit.*, p.xix

⁷⁴ ALBROW, M., *Introduction*, In, ALBROW, M.e E. KING (eds.) (1990), *Globalization, Knowledge and Society*, Sage, Londres; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit.*, p.90

⁷⁵ PIETERSE, Jan Nederveen (1994), *Globalisation as Hibridisation*, in *International Sociology*, 9, 2; pp. 161-184; e LEE, Raymond L. M. (1997), *The Limits and Renewal of Modernity. Reflections on World Development and Asian Cultural Values*, In, *International Sociology*, 123; pp.259-274; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit.*, p.90

factor de integração social por excelência. A segunda tendência é aquela que se nos apresenta mais democrática e mais consentânea com as transformações por que tem passado o mundo. Paradoxalmente, a primeira tendência, ou seja – o processo conducente à uniformização do mundo –, parece prevalecer sobre a segunda –, um processo de hibridização e até mesmo de miscigenação. Isto porque, quando se fala da mundialização de valores, são nomeados quadros referenciais que, à partida, estão sobretudo conotados com a cultura europeia ou ocidental. José Carlos Venâncio reporta-se, por exemplo, ao individualismo, à ideia de cidadania, à regulamentação da conduta humana pelo direito positivo, à ideia da democracia e à partidarização (ou seja, a sua materialização por via da constituição de partidos políticos), à ideia de posse ou de pertença a um território (que surge na sequência da territorialização do planeta), ao romance como género literário por excelência “(...) são alguns exemplos que nos fazem supor, à partida, que o universalismo dificilmente foge ao estigma da ocidentalização.”⁷⁶

4.2. Efeitos da globalização nos países do “Terceiro Mundo”

4.2.1. O conceito de “Terceiro Mundo”

Segundo se pensa, o termo “Terceiro Mundo” foi pela primeira vez utilizado pelo demógrafo francês Alfred Sauvy. Tanto quanto se sabe, inspirou-se no título da brochura do político gaulês Emmanuel J. Sieyès – *Qu’est-ce que le tiers état?* (1789) –, ao pretender referenciar um número relevante de países e povos marginalizados no sistema internacional do pós-guerra. Estes países e povos foram caracterizados por Fourastié e Vimont como sendo povos:

- Com elevado índice de natalidade e de mortalidade, baixa esperança de vida, *modus vivendi* intuitivo, tradicionalista e sem iniciativa empresarial;
- Que se regem por estruturas políticas arcaicas, sem classe média e forte discriminação das mulheres;
- Com baixa escolarização e falta de recursos humanos, elevado desemprego e sub-emprego;
- Com fraco índice de investimento, produtividade, auto-consumo, capacidade financeira, e poupança agrária;

⁷⁶ VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit.*, p.90

- Com dependência do estrangeiro para onde exportam a maior parte das suas matérias-primas.⁷⁷

Utilizando o método das conferências e tirando o maior partido possível da oportunidade que lhes foi proporcionada pela ONU de “todos se encontrarem com todos”, os países e povos do “Terceiro Mundo” acabaram por forjar uma identidade, assente numa “perspectiva neutralista ou terceiromundista”. Na primeira e histórica Conferência de Bandung (Indonésia), realizada em 1955, o presidente Sukarno, anfitrião da reunião, “chamou *povos mudos do mundo* aos que até então tinham sido representados por um soberano colonizador, e que todos se reconheciam como *povos de cor*”. Posteriormente, em 1957, na Conferência do Cairo, “consideraram que era a antiga *situação colonial* que os unia, mesmo que não fossem povos de cor”. Neste fórum, o presidente Nasser apelou à “mobilização de todos contra as antigas soberanias opressoras, porque todos contestavam as mesmas coisas, que todas eram ocidentais”. O termo “Terceiro Mundo” passou a ser também conotado com a “terceira via” entre os países socialistas e capitalistas que, em 1961, emergiram do Movimento dos Países Não-Alinhados (data da 1ª Conferência de Cúpula dos Países Não-Alinhados, reunida em Belgrado) e do Grupo 77,⁷⁸ em 1964.⁷⁹ No início da década de 60, o “Terceiro Mundo” correspondia quase exclusivamente aos “países subdesenvolvidos” ou, como ultimamente se designa, em “vias de desenvolvimento” ou “em desenvolvimento.”⁸⁰ Na Conferência de Havana, em 1966, tendo Fidel de Castro como anfitrião, os países e povos marginalizados no sistema internacional do pós-guerra, tanto os recém-independentes como os que já haviam alcançado a sua liberdade no século XIX, passaram a identificar-se como povos pobres. Responsabilizavam as ex-potências coloniais tanto pela pobreza herdada pela colonização, como ainda pela agressividade a que afirmavam continuar a estar sujeitos, devido à filosofia e à prática capitalista que os países colonizadores haviam interiorizado. “Os povos de cor, os antigos colonizados, os pobres deste mundo, começam a exercer uma

⁷⁷ FOURASTIÉ e VIMONT (1956), *Histoire de Demain*, Paris, s/e e s/p; MOREIRA, Adriano (1982), *A comunidade internacional em mudança*, Lisboa, p.90, s/e; *cit. in*, MOREIRA, Adriano (1996), *Teoria das Relações Internacionais*, Livraria Almedina, Coimbra, p.118

⁷⁸ Chama-se Grupo dos 77 porque, em 1964 representavam o total de 77 países signatários. “O Grupo dos 77 funciona como um mecanismo de coordenação de posições, interesses e objectivos dos Países em Vias de Desenvolvimento, que actua primordialmente em negociações sobre temas socioeconómicos e outros relativos ao desenvolvimento.” *In*, <http://www.onuportugal.pt/20010331NS.pdf>, em 07/09/03

⁷⁹ MOREIRA, Adriano (1993), *Ciência Política*, vol. II, Almedina, Coimbra, p.371; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit.*, p.91

⁸⁰ “Não terá sido totalmente alheia a esta deslocação de sentido a ‘Teoria dos Três Mundos’ devida a Mao Zedong (Mao-Tse-Tung). O ‘Primeiro Mundo’ seria constituído pelas duas superpotências (Estados Unidos e União Soviética), o ‘Segundo Mundo’ pelos restantes países industrializados.” *Cf.* VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit.*, p.91

política concertada, formal ou informalmente, em todas as grandes questões internacionais.”⁸¹ Nos finais dos anos 60, o termo foi reforçado com a emergência da “Teoria da Dependência”,⁸² que foi das poucas, senão a única, a surgir nos meios intelectuais e académicos sul-americanos dos países em desenvolvimento.⁸³

Nos dias de hoje, o chamado Terceiro Mundo está associado à pobreza absoluta e esta “é sinónimo de qualidade de vida pobre, qualidade incapaz de garantir os padrões mínimos aceitáveis.”⁸⁴ É certo que, a pobreza, também existe nos países industrializados e, por sinal, a mesma tem vindo a aumentar nestes últimos anos.⁸⁵ Todavia, enquanto que, nos países ricos, os níveis de insegurança, privação e exclusão podem durar décadas, sobretudo, nas chamadas minorias vulneráveis (velhos, reformados, imigrantes recentes...), nos países em desenvolvimento, a pobreza não se apresenta como um fenómeno temporário.

4.2.2. A “Grande África”: o sonho interrompido

⁸¹ MOREIRA, Adriano (1996), *op. cit.*, p.118. Curiosamente, um retrato semelhante de povos marginalizados aparece-nos no 5º relatório sobre o *Estado de Insegurança Alimentar no Mundo* (em Inglês, SOFI), divulgado em Novembro de 2003 pela FAO. Este documento denuncia o agravamento da fome no Mundo e, em sinal de alarme, solicita a formação de uma grande aliança internacional para a erradicação deste mal, que nos leva a imaginar a existência de um continente maior do que a África ou a América do Sul, povoado por 800 milhões de pessoas esqueléticas. Um apresentam-se com um comportamento desesperado e violento, enquanto outras se encontram prostradas e doentes. De acordo com este relatório “os habitantes são, na sua maioria, mulheres e crianças, camponeses de tez escura, asiáticos, africanos ou índios”. ROSA, Sofia Miguel (29 de Novembro de 2003), *Fome volta a atacar*, Semanário Expresso, Lisboa

⁸² “A Teoria da Dependência é um conceito usado para explicar a incapacidade de países do Terceiro Mundo de se desenvolverem economicamente, a despeito de investimentos de países industriais. Nas décadas que se seguiram à II Guerra Mundial, acreditava-se, nos países capitalistas industriais, como a Grã-Bretanha e os Estados Unidos, que o elemento decisivo para o desenvolvimento económico no Terceiro Mundo era a modernização, a infusão de tecnologia, a educação formal e valores modernos, tais como ênfase em planeamento a longo prazo e abertura à inovação e à mudança”. Cf., Johnson Allan G. (1997), *Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica*, Jorge Zahar, Rio de Janeiro; A Teoria da Dependência é uma matriz intelectual neo-marxista que surgiu na Ciência Social Latino-Americana em fins dos anos 60. Os teóricos da dependência viam desenvolvimento e subdesenvolvimento como posições funcionais dentro da economia mundial, em vez de estágios ao longo de uma escala de evolução”. SOUSA, Cristiane Pereira de (Dezembro de 2001), *Dependência e Desenvolvimento na América Latina*, CAOS, nº 3, Revista Electrónica de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa; In, <http://www.cchla.ufpb.br/caos/03-sousa.html>, em 05/02/04

⁸³ VENÂNCIO, José Carlos (1999), *op. cit.*, p.91

⁸⁴ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.24

⁸⁵ A propósito da pobreza nos países industrializados vejamos as seguintes referências nos *média* e em relatórios internacionais: “Numa noite qualquer de 1933, em Nova Iorque, 23.000 homens e mulheres dormem na rua ou em abrigos públicos – uma pequena parte dos 3% da população da cidade que não teve um tecto sobre a sua cabeça durante os últimos cinco anos. (*New York Times de 16 de Novembro de 1993*).” “No Reino Unido 400.000 pessoas estavam classificadas oficialmente como sem casa em 1989 (*Relatório do Desenvolvimento Humano de 1992*)”. “Os níveis de desemprego nos anos 80 eram superiores a 20% na Grã-Bretanha, mais de 40% em Espanha e 46% na Noruega (*U.N. Survey, 1989*) ” *cit. in.*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.24

Após a II Guerra Mundial, surgiu, nas décadas de 50 e 60, o sonho de liberdade e de prosperidade em África. Patrice Lumumba, líder da independência congoleza, afirmava, naquele período, que nunca iria esquecer que a independência tinha sido conquistada com lágrimas, fogo e sangue e que os africanos iriam demonstrar “(...) o que o homem negro é capaz de fazer, quando trabalha pela liberdade.”⁸⁶ Leopold Sedar Senghor, do Senegal, sublinhava que, ao lado da reconstrução económica, tornar-se-ia necessário “descobrir novos valores culturais, próprios da civilização negro-africana: emoção e simpatia, ritmo e forma, imagens e mitos, espírito comunitário e democrático.”⁸⁷ Era ideia comum dos africanos, que a independência traria de imediato o sucesso. A África seria política, cultural e economicamente livre a partir de processos de reconstrução a serem implementados em novos moldes. Pensavam, os líderes dos novos países africanos que, finalmente, poderiam entrar num processo de trocas justas e equilibradas com os países do Norte, pautadas pelo reconhecimento integral das suas soberanias, respeito mútuo e não ingerência nos seus assuntos internos. Um intercâmbio onde os países do Sul exportassem as suas matérias-primas de acordo com as necessidades industriais dos países do Norte, recebendo, em troca, bens industrializados, essenciais para o arranque do crescimento económico de que necessitavam para o desenvolvimento dos seus respectivos povos. Porém, tal não ocorreu, porque as matérias-primas exportadas foram valendo cada vez menos nas relações procura/oferta e custo/benefício. Cada vez mais matérias-primas eram necessárias para um número cada vez menor de produtos manufacturados vindos dos países do Norte. Tal facto provocou um claro desequilíbrio na balança comercial, o que levou os economistas dos países em desenvolvimento, a reconhecerem a deterioração crescente nos termos de troca. O sonho da “Grande África” durou pouco e grande parte deste fracasso está também associado a disputas internas entre facções rivais, guerras pelo controlo do Estado, ou a experiências políticas frustradas. O relatório *Cuidar o Futuro* chega mesmo a afirmar, que houve investimentos ruinosos e práticas corruptas. Contudo, também elucida, que foi assustador o declínio nos preços das matérias-primas, o que resultou numa forte deterioração dos termos do comércio internacional e afectou gravemente os países em desenvolvimento:

⁸⁶ MUNARI, João (s/d), *A Igreja no Brasil aberta ao mundo*; Especial Daniel Comboni, Revista Sem Fronteiras, São Paulo, p.31, In, <http://www.peacelink.it/zumbi/news/semfro/sf237/p31.html>, p. da web 3 de 5, em 24/07/03

⁸⁷ *Ibidem*

“(…) em 1993, eram 32 % mais baixos do que em 1980, em relação ao preço de bens manufacturados, eram 55% mais baixos do que em 1960.”⁸⁸

Como afirmámos anteriormente, 1980 representou o ano da aceleração de uma violenta crise económica nos países em desenvolvimento, mas, de acordo com o Banco Mundial, os primeiros sinais dessa crise, começaram a sentir-se um pouco mais cedo em África; ou seja, nos últimos anos da década de 70. Neste continente, a agricultura, que representa a maior parte da produção (cerca de um terço do total), foi primeiro atingida pela seca que, entre 1968 e 1973, assolou inúmeros locais. No início dos anos 80, seguiu-se a subida dos preços de energia, que coincidiu com o decréscimo dos preços agrícolas e com “uma desastrosa gestão da economia, em particular no sector agrícola.”⁸⁹ Paralelamente, a taxa de investimento na África subsahariana desceu de tal forma que, em 1983, os mais de 18% de rendimentos dos anos 70, passaram para menos de 15%. Em 1990, a África tinha já o rendimento mais baixo de todas as regiões em desenvolvimento. A esta estagnação económica associou-se um rápido crescimento demográfico que, no seu todo, levou a uma progressiva deterioração dos níveis de vida das populações.⁹⁰

Entre 1980 e 1984, o rendimento *per capita*, no continente africano, desceu cerca de 4% ao ano e, em, 1990, já era inferior ao rendimento *per capita* de 1970. A dívida pública externa contraída aumentou 11 vezes entre 1970 e 1984 e os pagamentos do serviço da dívida praticamente quadruplicaram; i.e., passaram de 1,2% para 4,4% do PNB. As despesas com a administração central aumentaram e as receitas foram-se mantendo mais ou menos estacionárias. Os défices orçamentais atingiram cerca de 10% do PNB.⁹¹ Para cobrirem os seus défices, os países africanos viram-se forçados a recorrer sistematicamente a empréstimos dos países industrializados e de instituições financeiras internacionais, como o BM e o FMI. Desta forma, endividaram-se ainda mais (com consequente prejuízo para o seu crescimento económico e desenvolvimento) e tornaram-se cada vez mais pobres. O fosso, que já os separava dos países industrializados, foi progressivamente alargando e restou-lhes apenas manifestar o desejo de uma nova ordem económica mundial.⁹² Na verdade, o desejo de uma nova ordem económica internacional

⁸⁸ WORLD BANK (1994), *Global Economic Prospects and the Developing Countries*, Washington; WORLD DEBT TABLES (1994), Washington, *cit in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, pp.52-53

⁸⁹ EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, p.111

⁹⁰ BANCO MUNDIAL (1990), *A Educação na África Subsahariana: medidas de política para ajustamento, revitalização e expansão*, Washington, D.C., p.20

⁹¹ *Ibidem*

⁹² SANTOS BENEDITO, N. D. (1999), *A globalização e os Desafios à Educação*, Coimbra, pp.19-20 (comunicação não publicada); Associada à pobreza absoluta está a dívida externa, um factor que não pára de crescer nos países do chamado “Terceiro Mundo” e que pesa bastante nas economias dos países africanos e

vinha já sendo reclamado nos anos 70 e 80, ainda antes da implementação dos Programas de Ajustamento Estrutural pelas instituições de “Bretton Woods”.⁹³

Actualmente, para tentar sobreviver à conjuntura económica imposta pela globalização, os países africanos, ao sul do Sahara, dificilmente se libertam da dependência dos Programas de Ajustamento Estrutural. Mas, na prática, o investimento para o seu desenvolvimento, beneficia, apenas e cada vez mais, os países já desenvolvidos.⁹⁴ Só “entre 1986 e 1993, as políticas do FMI levantaram 4 mil milhões de dólares da economia africana.”⁹⁵ Em 1992, a acumulação dos atrasos no pagamento da dívida africana já representava 32% das exportações de toda a África sub-sahariana.⁹⁶ A comparação dos rendimentos individuais, levada a cabo pelo PNUD, concluiu que, no início deste milénio, 1% das pessoas mais ricas do mundo, recebe o mesmo rendimento que 37% das mais pobres. O rendimento dos 5% mais ricos do mundo é 114 vezes superior ao dos 5% mais pobres. Os 10% dos habitantes mais ricos dos EUA têm um rendimento igual ao dos 43% mais pobres do Mundo; i.e., 25 milhões de americanos têm um rendimento igual a 2 mil milhões de pessoas.⁹⁷

latino-americanos. Entre 1980 e 1988, a dívida externa subiu, nestes países, de 658.000 milhões de dólares para 1.375.000 milhões e, em 1994, para 1.945.000. In, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.52. Só a parte africana, apesar de bem mais baixa do que a dívida latino-americana, representava, em 1991, o correspondente a 270.000 milhões de dólares. EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, p.112

⁹³ “Conferência realizada na localidade americana de Bretton Woods ainda no decorrer da 2ª Guerra Mundial, entre os EUA e o Reino Unido, e que originou o estabelecimento de um sistema monetário internacional (FMI). Os dois países definiram o ouro-dólar como padrão comum. O sistema de Bretton Woods funcionou até finais dos anos 60”. Cf. CAEIRO, Domingos, *op. cit.*, p. 220; “O sistema de taxas de câmbio, adoptado através dos acordos de Bretton Woods (New Hampshire), em 1944, pressupunha a existência de uma taxa de câmbio fixa (‘mas ajustável’). O objectivo era travar a especulação e contribuir para o desenvolvimento de uma economia mundial enfraquecida, no rescaldo da II Guerra Mundial, recomendando o desenvolvimento económico através de comércio livre. Foram os acordos de Bretton Woods que levaram à criação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional. O sistema foi abandonado (...), quando o Governo dos Estados Unidos se viu impossibilitado de trocar ouro por moeda ao preço de 35 dólares (...) cada onça (uma onça é igual a 28,35 gramas).” Cf. Público – pt, *Dossiers, In*, <http://dossiers.publico.pt/euro/html/glossario.html>, em 28/12/03

⁹⁴ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.53; Também em NHABINDE, Simeão, In, <http://africadebate.iscte.pt/economiascoloniais.htm>, em 28/12/03.

⁹⁵ EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, p.113. “Durante muitas décadas o mundo em desenvolvimento pôde contar com a ajuda externa e financiamentos subsidiados para atender a pelo menos parte das suas necessidades de investimento. Entretanto, a crise da dívida atingiu agora um nível tão absurdo que os países em desenvolvimento estão sendo obrigados a transferir recursos financeiros para os países industrializados, quando deveria ocorrer o contrário”. Cf. GRANT, James – coord. (1992), *Situação mundial da infância*, UNICEF, Brasília, p.37; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.132.

⁹⁶ LOPES, Carlos (1997), *Compasso de Espera. O fundamental e o acessório na crise africana*, Edições Afrontamento, Porto, p.36

⁹⁷ RELATÓRIO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2002). *Aprofundar a Democracia num Mundo Fragmentado*, Tradução Portuguesa, PNUD, Mensagem, p.19, s/l; *cit. in.*, FERREIRA, Eduardo Paz, (2004), *Valores e Interesses. Desenvolvimento Económico e Política Comunitária de Cooperação*, Livraria Almedina, Coimbra, p.30

É um facto que, desde 1960, a esperança média de vida nos países em desenvolvimento aumentou, em média, 20 anos; a taxa de mortalidade infantil diminuiu em mais de metade; o ingresso escolar entre 1990 e 1998 aumentou 13%; o número de pessoas em situação de extrema pobreza baixou para 78 milhões. Mas, em contrapartida, já neste início do século, também se verifica que a pobreza, continua a ser um problema global de enormes proporções:

- Dos 6 mil milhões de habitantes hoje existentes, 2,8 mil milhões (quase metade) vivem com menos de 2 dólares/dia e 1,2 mil milhões (um quinto) com menos de 1 dólar/dia;
- Nos países mais ricos, menos de uma em 100 crianças não completa os cinco anos. Porém, nos países em desenvolvimento, um quinto das crianças morre antes de atingir essa mesma idade;
- Nos países industrializados, menos de 5% de todas as crianças com menos de cinco anos são desnutridas, nos países pobres a proporção chega a 50%; i.e., metade das crianças.⁹⁸

Face ao substancial desenvolvimento económico, social e tecnológico registado pelos países industrializados, a ONU anunciou a proclamação da *Década para a Erradicação da Pobreza* (1997-2006).⁹⁹ Porém, prevalece ainda o indigno estado de pobreza absoluta face à distribuição de ganhos globais, escandalosamente, desiguais.

4.2.2.1. O desgaste das guerras fratricidas

Como vimos atrás, a propósito da subnutrição nos países em desenvolvimento, “as guerras, golpes de Estado, conflitos e motins constituem um dos piores flagelos da África independente.”¹⁰⁰ Estes flagelos, por sua vez, estão na origem de outros: fome, refugiados, pobreza absoluta. No início da década de 90, existiam “5 milhões de pessoas em fuga, ou seja, mais do que a população de 22 países africanos.”¹⁰¹ Segundo Karlos Arminõ as guerras fratricidas têm geralmente as características apresentadas no quadro 1.4. São

⁹⁸ *Ibidem*

⁹⁹ BANCO MUNDIAL (2000/2001), *Relatório sobre o desenvolvimento mundial; cit. in, 17 de Outubro – Dia Internacional para a Erradicação da Pobreza; In, http://www.ugt.pt/comunicado_17_10_2002.htm*, em 06/02/04

¹⁰⁰ *Idem*, p.110

¹⁰¹ *Idem*, pp.110-111

também as guerras um dos maiores atentados às sociedades civis africanas do pós-independência e, à escala social, provocam um “efeito de fribilhação”.¹⁰²

QUADRO 1.4 – CARACTERÍSTICAS FREQUENTES DAS GUERRAS CIVIS

| | |
|----------------------------------|---|
| Objectivos: | Destruir ou apropriar-se dos recursos do inimigo a fim de o subjugar. |
| Combatentes: | Milícias e grupos paramilitares dificilmente controláveis pelos senhores da guerra, particularmente em relação a abusos cometidos sobre a população não combatente. |
| Táctica frequente: | Destruir ou neutralizar os recursos alimentares do inimigo recorrendo a incursões destruidoras sobre as zonas cultivadas e à minagem de áreas de produção alimentar e de vias de comunicação. |
| Identificação do inimigo: | Dada a natureza da guerra civil a noção de inimigo é diluída, confundindo-se, consciente ou involuntariamente combatentes com populações civis; Restrição da livre circulação de pessoas e bens a fim de controlar a população potencialmente hostil. |
| Abastecimento de tropas: | Recurso frequente à confiscação e ao saque de populações civis. |

FONTE: Karlos Pérez de Armiño, *In, Guia da reabilitação pós-guerra: o processo de Moçambique e a contribuição das ONG*¹⁰³

Os principais elementos que concorrem para uma situação de pobreza absoluta encontram-se discriminados no quadro 1.5 e actuam do seguinte modo:

- A guerra, ao impor uma economia de sobrevivência faz com que as populações procurem incessantemente o mínimo de meios de primeira necessidade para o seu dia a dia;
- A escassez destes produtos provoca o açambarcamento e a especulação de preços dos produtos de primeira necessidade;
- A alimentação passa a ser deficitária e as condições de habitação vão-se tornando cada vez mais difíceis (degradação, superlotação, falta de privacidade...);
- As carências alimentares acabam por afectar a saúde e dão lugar a elevados índices de morbilidade e de mortalidade infantil;
- O permanente estado de insegurança afecta o funcionamento dos sistemas educativos, o que conduz ao agravamento dos níveis de instrução e de formação profissional, com implicações imediatas no rendimento familiar. Mais tarde, surge a reprodução da situação de dependência.

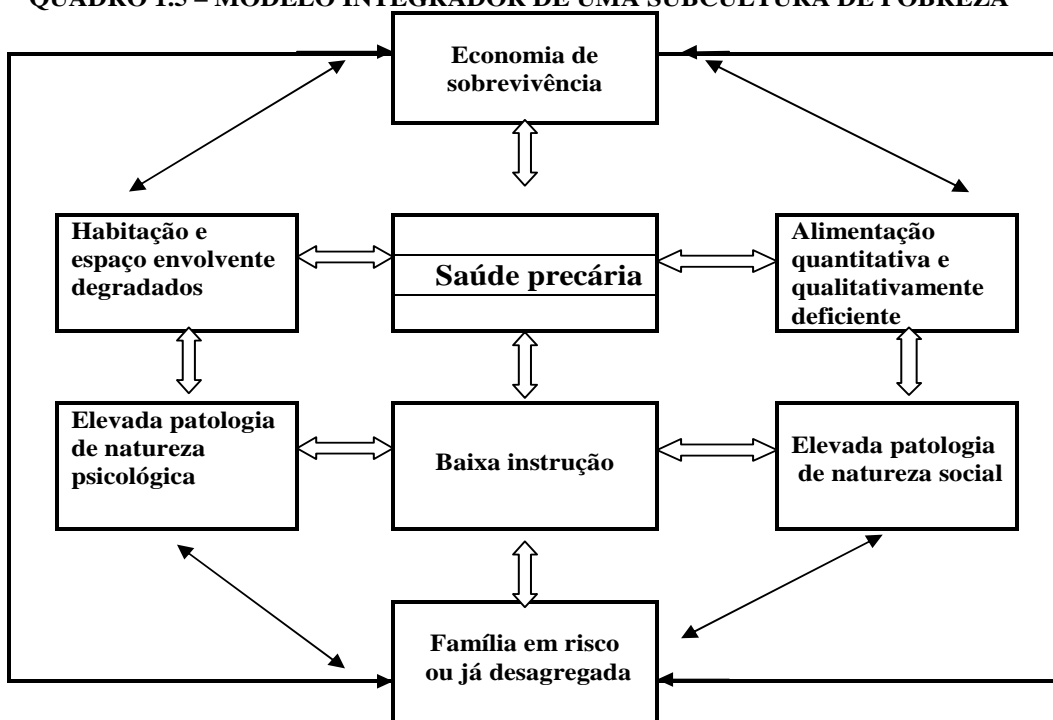
As famílias que conseguirem sobreviver aos efeitos directos da guerra, passam a sofrer a acção de todos estes condicionalismos que, por sua vez, acarretam elevados

¹⁰² Termo utilizado por Hermano Carmo, para ilustrar as dificuldades do pós-guerra em países africanos, comparando-as a certos doentes cardíacos, quando o coração deixa de funcionar normalmente (sístole/diástole) e é incapaz de bombear sangue suficiente para todo o corpo. Cf., CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.3

¹⁰³ ARMIÑO, Karlos Perez de (1997), *Guia da reabilitação pós-guerra: o processo de Moçambique e a contribuição das ONG*, Hegoa, Bilbao, s/p, cit. in, CARMO, Hermano (2000), *Hipóteses sobre o contributo dos portugueses no processo de reabilitação pós-guerra*, Universidade Aberta, Lisboa, p.3. Intervenção apresentada no âmbito do 1º Congresso Internacional promovido pela Universidade Aberta, sobre a *Guerra Colonial: realidade e ficção*.

índices de patologia psicológica e problemas sociais de comportamento desviado nas diferentes comunidades (alcoolismo, toxicodependência, prostituição, delinquência, etc.).¹⁰⁴

QUADRO 1.5 – MODELO INTEGRADOR DE UMA SUBCULTURA DE POBREZA



FONTE: Hermano Carmo, In, Desenvolvimento Comunitário¹⁰⁵

A maioria dos países africanos ainda não instaurou os serviços públicos competentes e o sistema judicial, que lhes possa garantir a indispensável estabilidade. O etnocentrismo, na repartição dos poderes políticos e económicos, continua a ter um peso relevante nas questões africanas. Há a necessidade dos regimes políticos terem de romper com o clientelismo e facilitarem a emergência de uma reflexão mais nacional. Só deste modo se tornará possível “a dupla tarefa de construir a nação e de lhe assegurar o crescimento económico.”¹⁰⁶

A propósito do termo etnicismo (ou tribalismo) e do termo clientelismo, Basil Davidson afirma que, num sentido histórico bastante lato, “o tribalismo tem sido usado para exprimir a solidariedade e as lealdades comuns de pessoas que partilham entre si um país e uma cultura.”¹⁰⁷ Crawford Young, que se debruçou sobre a experiência da

¹⁰⁴ CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, pp.4-5

¹⁰⁵ CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.124 e p.325, *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.3

¹⁰⁶ EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, p.112

¹⁰⁷ DAVIDSON, Basil (2000), *O Fardo do Homem Negro – Os efeitos do estado-nação em África*, Edições Chá de Caxinde, Luanda, p.20

edificação do estado-nação na República Democrática do Congo, considera inócuo o tribalismo antigo,¹⁰⁸ e ao clientelismo de Estado apelida-o de moderno “tribalismo” em África. No sentido lato, o tribalismo sempre existiu em África ou em qualquer outro lugar e, muitas vezes, segundo Davidson, tem sido uma força do bem, que cria uma sociedade civil dependente de leis e de um Estado de direito. Daí que, neste sentido, o conceito de “tribalismo” pouco divirja, na prática, do conceito de “patriotismo”, enquanto herança cultural de um mesmo grupo. Porém, antes do imperialismo moderno, os europeus que visitavam e escreviam sobre África, raramente estabeleceram qualquer associação deste género. Já o “tribalismo” moderno é efectivamente bastante diferente, uma vez que floresce na desordem, é terrivelmente destruidor para a sociedade civil, arrasa a moralidade e escarnece do Estado de direito.

Afirma ainda Basil Davidson que, desde 1950, historiadores de muitas culturas e de muitos países vêm, de forma crescente, revelando a existência de uma sociedade civil nas comunidades africanas. Contudo, a partir da partilha de África, em finais do século XIX, essa mesma sociedade civil, depois de minada, é finalmente derrubada por décadas de domínio estrangeiro e, aparentemente, “não deixou quaisquer estruturas válidas para o futuro.”¹⁰⁹

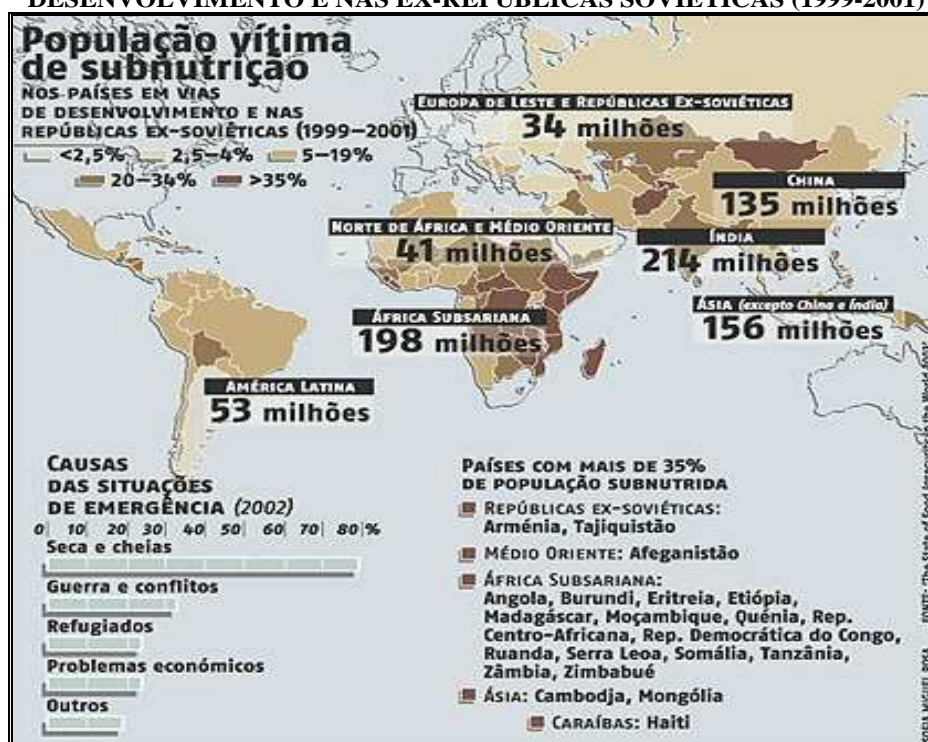
Tendo ficado com os restos de uma sociedade civil frágil e falível, a maioria desses cidadãos procurou encontrar formas de defesa. A principal forma de o fazer foi através do tribalismo (reconhecidamente um “termo sempre traiçoeiro”), ou melhor do clientelismo: “uma espécie de patrocínio corrupto, dependente de redes pessoais ou familiares, e de outras redes similares de interesses locais”. Sendo um “sistema”, o clientelismo tornou-se, em grande medida, na forma de funcionamento da política em

¹⁰⁸ “A passagem da etnia ao etnismo efectua-se pela assimilação de manifestas situações de desigualdade a identidades primordiais de outra natureza, de maneira que a etnia recriada se torna um conceito de combate que é bem recebido pelo essencial da população. A subjectividade da mobilização étnica para fins estatais e nacionalistas articula-se então com a objectividade da marginalidade política e económica para criar *ex-nihilo* uma cristalização efectiva” Cf. DARBON, Dominique (1990), *De l’ethnie à l’ethnisme: réflexions autour de quatre sociétés multiraciales: Burundi, Afrique du Sud, Zimbabwe, Nouvelle Calédonie*, In, *Afrique contemporaine* (Fevereiro de 1990), nº154, Paris, s/p; cit. in, TALI, Jean-Michel Makebo (2001), *Dissidências e Poder de Estado – O MPLA perante si próprio*, Editorial Nzila, Coleção Ensaio – 3, Luanda, p.153

¹⁰⁹ “(...) foi evidentemente por causa disso que, a política colonial britânica afirmou, que a sua tarefa em África era ‘construir uma nação’, porque em Londres se supunha que a tarefa estava aquém das capacidades dos próprios africanos. A princípio, os britânicos deram-se ao trabalho de inventar tribos nas quais se deveriam integrar os africanos; mais tarde, com a aproximação da possível independência passaram a construir estados-nação. Na medida em que, de acordo com os britânicos, não existiam quaisquer modelos africanos, estes Estados teriam que ser construídos com base nos modelos europeus. Daí que, estes modelos, sendo estrangeiros, não conseguissem alcançar legitimidade aos olhos da maioria dos cidadãos africanos e rapidamente demonstraram a sua inadequação para proteger e promover os interesses desses mesmos cidadãos, excepto nos casos raros de alguns privilegiados”. Cf., DAVIDSON, Basil, *op. cit.*, p.21

África e as suas rivalidades semeiam naturalmente o caos. Tal como a miséria económica, que actualmente aflige grande parte de África, este tribalismo ou clientelismo, “reflete, em grande medida, características patológicas do Estado [africano] contemporâneo”, do estado-nação pós-colonial ou, como outros designam, “neocolonial”, resultante da descolonização.¹¹⁰

MAPA 1.1 – POPULAÇÃO VÍTIMA DE SUBNUTRIÇÃO NOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO E NAS EX-REPÚBLICAS SOVIÉTICAS (1999-2001)



FONTE: The State of Food Insecurity in the World 2003¹¹¹

4.2.2.2. O ciclo do empobrecimento

Apesar do número de empregos ter crescido em todo o mundo, havia, em 1995, cerca de 120 milhões de pessoas desempregadas e entre 600 a 700 milhões de outras à procura de trabalho adicional, que lhes permitam alcançar um padrão mínimo de vida ou, no mínimo, uma melhor perspectiva de vida para os seus filhos.¹¹² A Organização

¹¹⁰ YOUNG, Crawford, *The Colonial State and Pos-Colonial Crisis*; In, GIFFORD, Prosser and wm. (1988), *Decolonization and African Independence*, Roger Louis, eds, Yale University Press, New Haven; cit. in, DAVIDSON, Basil, *op. cit.*, p.21

¹¹¹ In, ROSA, Sofia Miguel, *op. cit.*;

¹¹² BANCO MUNDIAL (1995), *Relatório do Desenvolvimento do Mundo de 1995*, Oxford University Press, Oxford, s/p, cit. in, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.25

Mundial do Trabalho (OIT) estimava que, em todo o mundo, houvesse, por esta altura, cerca de 100 milhões de crianças sujeitas ao trabalho infantil.

No final do século XX, um número aproximado a 1.000 milhões de pessoas não tinha acesso aos serviços básicos de saúde, perto de 1.300 milhões não tinha acesso à água potável e cerca de 1.900 milhões não possuía equipamentos sanitários, que, no mínimo, fossem rudimentares.¹¹³

Entre 1988 e 1990, 786 milhões de pessoas sobreviviam em situação de subalimentação crónica. No período entre 1969-1971 previa-se que, ao final da década de 80, o número de subalimentados alcançasse cerca de 941 milhões. Na Ásia houve uma melhoria das condições de alimentação. Mas, na América Latina, os números subiram de 54 para 59 milhões. Em África, passou-se de 101 para 168 milhões de pessoas subnutridas.¹¹⁴ Mas estes números continuam a não parar de crescer (mapa 1.1). Para sintetizar, podemos afirmar que, relacionado com a situação de pobreza, existem quatro grupos de problemas:

- *Catástrofes naturais*: secas e cheias;
- *Instabilidade político-militar*: guerras e os conflitos, que acarretam um elevado número de refugiados;
- *Dificuldades de carácter sócio-económico*: baixos salários e difíceis condições de vida (má nutrição, má saúde, má habitação, desemprego crónico ou sub-emprego, dificuldade de acesso aos serviços sociais, carência de educação...);
- *Dificuldades do carácter político*: falta de informação, falta de acesso aos serviços jurídicos, incapacidade para defender ou afirmar os seus direitos legais.

“Na verdade, aos pobres é muitas vezes negado o acesso à compreensão legal ou política.”¹¹⁵ Mas a pobreza tem ainda outras formas de se apresentar, como sejam:

- A falta de controlo sobre a própria vida e o próprio futuro;
- A humilhação de não ter nenhum poder, independentemente, dos efeitos corrosivos do desespero, do cinismo e da falta de fé no futuro;
- O facto de poder significar não apenas uma privação temporária, mas uma privação repetida ou continuada, onde, na maior parte das vezes, são as mesmas pessoas que sofrem de várias (ou de todas as) privações.¹¹⁶

¹¹³ PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DAS NAÇÕES UNIDAS – PNUD (1994), *Relatório do Desenvolvimento Humano de 1994*, Oxford University Press, Oxford; *cit in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.25

¹¹⁴ FAO E ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, NUTRIÇÃO E DESENVOLVIMENTO (1992), *Uma Avaliação Global*, Roma e Génova; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.26

¹¹⁵ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.23

O economista Zenha Relá considerou haver incompatibilidade entre desenvolvimento em África e globalização, chegando mesmo à afirmação que existe quase um contra-senso, sempre que se fala de globalização e de mercados africanos:

- A globalização pressupõe a existência de princípios, que têm como alvo a interação e o entrosamento de todos os mecanismos económicos, independentemente, da sua localização no planeta. Em África, grande parte da economia é regida por mecanismos informais;
- A globalização, nos países em desenvolvimento, está associada a programas de ajustamento estrutural, à expansão da economia do mercado e pressupõe a existência de uma sociedade civil predominantemente forte e organizada. Também implica na redução do papel do Estado, que deverá intervir, principalmente, na adopção de programas macroeconómicos de ajustamento estrutural. Porém, estes apresentam-se teoricamente perfeitos, são bem intencionados, mas não se adaptam às diferentes realidades no terreno.¹¹⁷

O facto de um técnico do Banco Mundial, segundo Zenha Relá, ter considerado que algumas medidas importantes de ajustamento, em vários países africanos, não alcançarem os efeitos pretendidos (provocando até, por vezes, efeitos perversos e totalmente inesperados), era a “prova que o conhecimento do mundo real, sobre o qual age o ajustamento, não é tão profundo como o da teoria macroeconómica, cujo desenvolvimento não cessa de se manifestar”. Logo, depreende-se, que existe uma predominância de ajustamentos macroeconómicos em detrimento do estudo da realidade concreta e da sua tradução em políticas sectoriais. Consequentemente, os modelos aplicados não geram produção, de nada servindo a injeção de recursos financeiros por parte dos autores e patrocinadores desses modelos que, sendo sobretudo teóricos, não conduzem ao desejado aumento da produção.¹¹⁸ Face a estas constatações e

¹¹⁶ ROSA, Sofia Miguel, *op. cit.*

¹¹⁷ RELÁ, José Manuel Zenha (1998), *África Século XXI. Os Desafios da Globalização e as Respostas do Desenvolvimento*; Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa, p.35

¹¹⁸ BOIDIN, J. C., s/d; s/t; s/e; s/l; s/p; *cit. in*, RELÁ, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.35; Já anteriormente, em 1992, o investigador congolês Elikia M'Bokolo denunciara o desempenho da política de apoio ao desenvolvimento em África levado a cabo tanto pelo FMI como pelo BM, ao considerar que as pretensas reformas concebidas por estas duas agências financiadoras não resolveram nenhum dos problemas de desenvolvimento no continente africano, já que a sua lógica foi a de absorver os desequilíbrios externos das economias africanas o que acabou por provocar efeitos sociais dramáticos na maioria dos países. M'BOKOLO, Elikia (1992), *Promesses et incertitudes*, Le Courier de l'Unesco, Paris, s/p, *cit. in*, TORRES, Adelino (1998), *A crise africana e o mito do 'afropessimismo'*, Diário de Notícias, Lisboa, p.40; Também Amartya Sen, no prefácio do seu livro, *Desenvolvimento com liberdade*, mostrou-se discordante com a política seguida pelo Banco Mundial, uma agência internacional de apoio ao desenvolvimento que apresenta o seguinte lema: *O nosso sonho: um mundo sem pobreza (...)* “O Banco Mundial nem sempre foi minha organização favorita. O poder de fazer o bem quase sempre anda junto com a possibilidade de fazer o

contrariamente ao que se costuma ouvir, Zenha Rela conclui que “o papel do Estado em todos os aspectos relacionados com a vida económica terá que ser tanto maior, quanto menor for o nível de desenvolvimento do País.”¹¹⁹ Sendo a competitividade o factor determinante da globalização e sendo esta determinada pelos níveis de produtividade alcançados, resta aos países pobres, que não tenham coragem política para definir e executar estratégias de desenvolvimento no âmbito de um crescimento auto-sustentado, o seguinte: os países, que tiverem recursos naturais, viverão das participações das grandes multinacionais em troca da exploração desses mesmos recursos, geralmente, não renováveis; os outros terão que recorrer à assistência internacional e ao endividamento.

Qualquer uma destas soluções funciona em termos de moda: “Ajuda-se um país, dá-se-lhe algum crédito, promovem-se mesmo alguns investimentos privados, porque está na moda fazê-lo. Passa a moda, encontra-se outro objecto e a ajuda desaparece, os créditos cessam, o investimento cai”. Gastam-se, deste modo, recursos em “missões de bons ofícios” para ajuda aos países em desenvolvimento e para o pagamento de consultores que cobram novos honorários e sistematicamente chegam às mesmas soluções.¹²⁰ Para reforçar esta sua firme convicção, Zenha Rela cita Alvin Toffer,¹²¹ quando este, em 1998, num fórum sobre administração de empresas em Buenos Aires, afirmou perante cerca de 4.000 pessoas, que os países da América Latina não deveriam seguir “(...) às cegas as receitas estúpidas do FMI, nem abraçar a integração e o mercado livre como se fosse uma religião (...): ‘Acredito muito firmemente no mercado livre, mas acredito nele como instrumento, não como uma teologia’.”¹²² Ora, o que foi dito por Alvin Toffler em relação à América

oposto; como economista profissional, houve, no passado, ocasiões, em que me perguntei se o Banco não poderia ter feito muito mais. Essas reservas e críticas foram publicadas, por isso não preciso registar a ‘confissão’ de que acalento ideias cépticas”. Cf., SEN, Amartya, *op. cit.*, p.11

¹¹⁹ RELA, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.36

¹²⁰ *Ibidem*

¹²¹ O americano Alvin Toffler lançou em 1980 o «slogan» da «terceira vaga» e dividiu a história humana até à data em três vagas: a primeira que correspondeu à revolução agrária, a segunda baseada na Revolução Industrial, e a terceira nascida desde o final da Segunda Guerra Mundial baseada no conhecimento. “Alvin Toffler é conhecido sobretudo pela sua trilogia sobre a mudança: *Choque do Futuro* (1970), *A 3ª Vaga* (1981) e *Os Novos Poderes* (1991). Cf., CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, vol. I: Contexto Mundial, Lisboa, pp.81-93

¹²² TOFFLER, Alvin (1998), Buenos Aires ; s/t ; s/e ; s/p ; *cit. in*, RELA, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.36. Nesta conformidade, numa intervenção proferida no Instituto de Defesa Nacional, em Lisboa, Adriano Moreira, na qualidade presidente do Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior e de Professor Emérito da Universidade Técnica de Lisboa, em vários momentos, utilizou o termo “teologia de mercado”, ao referir-se à actual política neo-liberal. Vejamos um dos exemplos: “Talvez um dos triunfos mais dignos de nota da teologia de mercado tenha sido a criação do ‘mercado infantil’, que tem ao serviço a demagogia publicitária dos meios de comunicação de massa e se transforma numa pressão sistémica sobre a geração de pais responsáveis pela integração social e pela transmissão de valores, de regra ultrapassados na autoridade pela força do mercado”. Cf., MOREIRA, Adriano (7 de Outubro de 2003), *Intervenção*, Seminário sobre *Educação da Juventude: Conceito de Liderança e Cidadania*, Instituto de Defesa Nacional, Lisboa. Também

Latina, torna-se absolutamente válido para os países africanos, onde as receitas do FMI são por vezes aceites numa base fundamentalista. Na maior parte das vezes, este tipo de postura encontra-se em total contradição com a realidade do país e com os problemas da maioria da sua população.¹²³

Citando o *Le Monde*, Adelino Torres refere que hoje, bem poucos economistas se prestam a defender o chamado *Consenso de Washington*, “após a absurda aplicação de determinados planos ditos de ajustamento estrutural nas regiões do Sul, com vista a impor uma determinada norma ‘liberal’ onde não tinha cabimento”.¹²⁴ Apesar desta sua opinião “considera que qualquer retorno ao proteccionismo ou outra forma de nacionalismo está fora de causa, pois isso constituiria um retrocesso político e económico e um foco de conflitos graves.”¹²⁵ A integração de certas economias na globalização, também constituiu uma poderosa alavanca, para que países, como a Índia e a China, pudessem sair da miséria.¹²⁶

Em 1983, a ONU estimava que, entre 1980 e 2000, houvesse um aumento de 50% da população urbana na maior parte dos países em desenvolvimento. Porém, devido à desertificação das zonas rurais, esta previsão acabou por ser largamente ultrapassada, nomeadamente, em África, dando origem a um aumento das necessidades de importação de produtos básicos. Contrariamente a outros continentes, ocorreu, na maioria dos países africanos, uma diminuição da produtividade e das culturas alimentares em prol das culturas de rendimento (café, cacau, cana de açúcar, etc.). Estas, por força dos preços

em, MOREIRA, Adriano (2002), *Os Trópicos da Europa*, Academia Internacional de Cultura Portuguesa – AICP, Boletim nº29, Lisboa, p.77

¹²³ RELA, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.36

¹²⁴ “Termo criado pelo economista John Williamson, em 1989, quando escreveu uma lista de recomendações aos países dispostos a reformar as suas economias. Receituário neoliberal para os países emergentes na década de 90. Nesta época, criou-se a impressão, de que havia um grupo de medidas, a serem tomadas no campo da economia, que valeriam para o crescimento de todos os países. Estas ideias foram implementadas e adoptadas por muito tempo sem serem contestadas. Depois, devido a alguns fracassos de correntes da implementação destas políticas, o *Consenso* começou a ser questionado. A propagação do termo, criado em 1989, foi facilitada pela queda do bloco socialista, época em que havia a percepção de que, uma boa parte dos países, que seguiam o planeamento central soviético, deveriam passar por reformas. Entre as principais medidas apregoadas pelos defensores deste *Consenso* para os Estados estão: Diminuição ou eliminação das barreiras alfandegárias; Diminuição ou eliminação das barreiras contra investimentos estrangeiros e transacções de moeda estrangeira; A implementação de uma maior disciplina fiscal; Reforma Tributária; Liberações das taxas de juros; Revisão das prioridades de gastos públicos; Redução dos gastos públicos”. Cf., http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington, em 03/01/2006; *cit. in*, TORRES, Adelino (2002), *op. cit.*, p.xv

¹²⁵ LE MONDE (28 de Agosto de 2001), Paris, s/t e s/p; *cit. in*, TORRES, Adelino (2002), *op. cit.*, p.xv

¹²⁶ *Ibidem*

internacionais e pelo aparecimento de produtos sucedâneos, acabaram, mais tarde, por entrar em queda acentuada, após um curto período em alta.¹²⁷

Não podendo continuar a praticar a rotação das culturas e vendo os seus rendimentos constantemente a baixar, o jovem camponês africano, para evitar a insuficiência alimentar, resolve partir para a cidade e deixa de contribuir para o desenvolvimento comunitário.¹²⁸ Este problema estrutural é normalmente visto como uma incapacidade dos novos Estados africanos. Todavia, não deixa de ser também um problema imputável às políticas de ajuda ao desenvolvimento em África levadas a cabo por agências financeiras que, com décadas de experiência, insistem na aplicação de teorias, que, constantemente, se revelam desajustadas.¹²⁹ Nas cidades surgem também dificuldades nos processos de industrialização, provocados, sobretudo, pelos seguintes motivos: bloqueio sistemático e não declarado dos investidores estrangeiros, que são, quase todos eles, fabricantes e exportadores dos mesmos bens; surgimento de uma nova classe empresarial que, dependendo da forma como foram feitas as privatizações, facilmente se confunde com a própria classe política, o que gera, por vezes, uma ligação pouco transparente; como objectivo estratégico, esta nova classe empresarial assume parcerias com empresários de outros países, a quem proporciona a gestão de todo o processo e aguarda pela partilha dos lucros; falta de uma “cultura industrial” efectiva, que é constituída por um conjunto de rotinas, procedimentos e ritmos muito diferentes, dos que são tradicionalmente praticados.¹³⁰

Para encerrar este difícil quadro da actual situação africana resta ao migrante rural:

- Sobreviver da solidariedade familiar, que, pelo agravamento das dificuldades económicas, tende a decrescer;
- Contribuir, se possível, para o empolamento da função pública;
- Refugiar-se na marginalização;
- Emigrar para um país europeu, que necessite de mão-de-obra barata e dócil e sujeitar-se aos fundamentos de Schengen. Se for obrigado a regressar ao país de origem, retoma, uma vez mais, o desejo de partir.¹³¹

¹²⁷ O café, o cacau e o açúcar mantinham em 1998 os mesmos preços de há vinte anos (quando mantinham), enquanto os óleos alimentares sofriam a concorrência dos similares dos países desenvolvidos. O petróleo, em termos reais, encontrava-se pouco acima do preço de Agosto de 73. Entretanto, os factores de produção e equipamentos agrícolas quadruplicaram de preço, bem como os meios de transporte e equipamentos oficinais e industriais. In, RELA, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.38

¹²⁸ JORGE, Manuel (1998) *Para Compreender Angola*, Publicações Dom Quixote, Lda, Lisboa, p.42

¹²⁹ VENÂNCIO, José Carlos (2000), *O facto Africano. Elementos para uma sociologia da África*, Vega, Lisboa, p.96

¹³⁰ RELA, José Manuel Zenha, *op. cit.*, pp.36-37

¹³¹ *Idem*, p.37

4.2.2.3. A herança colonial

Os factores de ordem externa e conjunturais aqui apresentados não deixam de ser relevantes, para que melhor se entenda a razão do subdesenvolvimento generalizado na África subsahariana. A estes factores juntam-se as causas estruturais, que se prendem com o nível de desenvolvimento das sociedades e culturas africanas após o contacto com os povos europeus; i.e., “com o mundo viabilizado pelo colonialismo”. Há a necessidade de se evidenciar o facto “(...) desse mesmo colonialismo ter sido parco no investimento de meios necessários à formação dos colonizados; à consolidação das sociedades civis e, no fim, ao desenvolvimento geral dos espaços e das gentes que tutelavam.”¹³² José Carlos Venâncio é peremptório em afirmar que, em África, se a crise do Estado é, indubitavelmente, o lado mais visível do subdesenvolvimento observado, uma boa parte da responsabilidade dessa crise deve ser atribuída ao Estado colonial: “aos governantes africanos, às elites pós-coloniais, apenas se pode apontar, nestas circunstâncias, a falta de vontade ou a incapacidade de alterar esta ordem de coisas.”¹³³

Joseph E. Stiglitz, no seu livro *La Grand Désillusion*, amplamente citado pelo *Le Monde Diplomatique*, chega, de forma contundente, a afirmar que as mentalidades não mudam de um dia para o outro e que essa é uma realidade tanto aplicável aos países ricos como também aos países em desenvolvimento. Para Stiglitz a concessão das independências não alterou a atitude dos antigos colonizadores, que se sentem ainda como “aqueles que sabem” e, por esse facto, nunca deixaram de afirmar que os novos países independentes não só podiam, como deviam confiar e aplicar as suas recomendações. “Seria de esperar que as coisas mudassem, depois de tantas promessas não cumpridas”. Mas, na verdade, os novos países continuam a seguir os conselhos que lhes são dados, não porque acreditem ou confiem nas receitas, que lhes são apresentadas, mas sim por causa do dinheiro que entra. “No pós-guerra houve um declínio de influência das antigas potências coloniais, mas a mentalidade colonialista ficou – a certeza de saberem o que é melhor para os países em desenvolvimento.”¹³⁴ Para além de crítico dos países europeus

¹³² VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.95

¹³³ *Ibidem*. Adelino Torres refere que uma das fragilidades das economias em África diz respeito à sua excessiva dependência externa, em relação aos países industrializados e, muito mais ainda, às multinacionais. Mas a maior parte desses laços de dependência não deixa de ter a sua origem na administração colonial. “Apenas ganharam novos contornos com a globalização e com a Guerra-fria”. Cf., TORRES, Adelino (1998), *op. cit.*, s/p, *cit. in*, Venâncio José Carlos (2000), *op. cit.*, p.96

¹³⁴ STIGLITZ, Joseph E., *op. cit.*, p.11. Joseph Stiglitz é professor de Economia e ex-vice-presidente do Banco Mundial, galardoado com o Prémio Nobel de Economia, em 2001

anteriormente ligados à colonização, Joseph Stiglitz é também um crítico dos Estados Unidos da América. Para ele, os EUA foram uma colónia que chegou à independência de armas em punho. Daí que, a sua postura inicial em relação aos outros países colonizados, tivesse sido inicialmente mais moderada e humana. Todavia, depois de se terem tornado na potência dominante da economia mundial, acabaram por se colocar ao lado das ex-potências coloniais. Durante a Guerra-Fria, os princípios da democracia foram injuriados e/ou ignorados e “caso houvesse um ‘destino manifesto’, os EUA teriam seguido o caminho do expansionismo.”¹³⁵

4.2.2.4. A formação de recursos humanos: um difícil empreendimento

O financiamento e os custos da educação constituem uma preocupação dos governantes africanos, que enfrentam uma dívida externa igual ao triplo do valor das suas exportações anuais. Gasta-se, em África, mais para o pagamento da dívida externa do que para a educação e a saúde juntas. Na década de 80, os ajustes estruturais impostos por causa da dívida externa, apesar das reduções e/ou anulações decididas por instituições financeiras ou países credores, fizeram com que o número de matrículas, na escola primária, diminuísse em 22 países em desenvolvimento.¹³⁶ Em 1999, estimava-se que a dívida pública africana chegasse aos 235 milhões de dólares. O serviço anual da dívida correspondia a 17 mil milhões de dólares; i.e., 3,8% do Produto Interno Bruto (PIB) de

¹³⁵ STIGLITZ, Joseph E., *op. cit.*, p.11. A coligação militar ou militarizada de países sob comando dos EUA no Iraque – inicialmente fora do quadro das Nações Unidas e, conseqüentemente, fora das normas instituídas pelo direito internacional – contrariamente à declaração do secretário de Estado norte-americano Colin Powell na Assembleia-geral das Nações Unidas (5 de Fevereiro de 2003), ao não demonstrarem a existência de armas de destruição massiva um ano após a invasão àquele país (20 de Março de 2003), acarretou um descrédito internacional. O mesmo tornou-se mais grave, se associarmos as recentes denúncias de torturas e humilhações a prisioneiros iraquianos sob responsabilidade dos militares da coligação (norte-americanos e britânicos), incluindo violações a mulheres. Com este facto, os EUA ficaram numa posição extremamente delicada perante a Amnistia Internacional, em total violação aos Acordos de Genebra e ao respeito pelos direitos humanos no Iraque. Tudo isto, associado a um anterior desejo de invasão à Síria, acaba por nos fazer reflectir sobre um possível “desejo manifesto” de expansionismo por parte da administração Bush. Veja a propósito das torturas e das humilhações; DIÁRIO DE NOTÍCIAS (6 de Maio de 2004), *Bush Promete punir torturas no Iraque*, Lisboa, p.1 e p.12. Por seu turno, o Professor Freitas do Amaral, num artigo de opinião que escreveu para a Revista Visão, chega a afirmar que “As teses defendidas pelo Promotor Público dos EUA só têm paralelo na Alemanha nazi e na URSS”, daí que, “nunca uma Democracia se permitiu ir tão longe na defesa de conceitos antidemocráticos”. Cf., AMARAL, Diogo Freitas do (9 de Junho de 2004), *Guantánamo: o teste decisivo*, Revista Visão, Semanal, Edição nº588, Paço de Arcos, p.162

¹³⁶ “Entre 1981 e 1984 (...) toda a prioridade foi dada aos programas de ajustamento da dívida. Estes amputaram os orçamentos, os investimentos públicos, obrigando as economias nacionais a penosos refreamentos (...) uma coisa é certa (...) a década de 1980 [foi] definitivamente perdida para o desenvolvimento e, mais ainda, para as populações da América Latina e da África”. EMMERINJ, Louis, *op. cit.*, pp.34-35 e p.113. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.

grande parte dos países africanos ou 16% das suas exportações anuais e a mais de 35% das suas despesas em Educação.¹³⁷

Em 1991, a África subsahariana gastou em educação 4,6% do seu PNB, o mesmo que já havia gasto em 1980 (quadro 1.6). Este percentual, em 1991, era muito maior do que qualquer outra região do mundo em desenvolvimento (à excepção dos países árabes), mas ainda inferior à dos países industrializados (5,5% em média). Também em 1991, África apenas conseguiu matricular nas suas escolas 68% das suas crianças em idade escolar primária e 18% das crianças, que deveriam frequentar a escola secundária.¹³⁸

QUADRO 1.6 – GASTOS PÚBLICOS COM A EDUCAÇÃO ENTRE 1965 – 1980

| | Países Desenvolvidos | | Países em Desenvolvimento | | África | |
|---|----------------------|------------|---------------------------|------------|------------|------------|
| | 1965 | 1980 | 1965 | 1980 | 1965 | 1980 |
| Gastos Públicos com a Educação (em milhões de dólares) | 87.993 | 531.271 | 7.772 | 79.893 | 1.737 | 19.076 |
| Gastos Públicos com a Educação por habitante (em dólares) | 86 | 457 | 5 | 37 | 6 | 41 |
| Gastos Públicos com a Educação como % do PNB | 5,1 | 6,1 | 2,9 | 4,0 | 3,5 | 4,6 |

FONTE: UNESCO STATISCAL Yearbook, 1983¹³⁹

A ajuda estrangeira para a educação em África estagnou nos últimos anos, tendo sido mais baixa em 1989 do que em 1975. O nível de ajuda da ADP (Ajuda Pública ao Desenvolvimento da OCDE) entre 1975 e 1989 desceu de 17,3% para 10%; e, em 1992, já depois do fim da Guerra-fria, chegou a 8,4% de toda a ajuda bilateral.¹⁴⁰ Como há uma forte correlação entre pobreza nacional e os níveis de educação, África é o continente que maior dificuldade tem em alcançar uma educação básica de qualidade para todos.¹⁴¹ Apesar desta situação ser preocupante, aparentemente, as questões africanas vêm ocupando cada vez menos espaço na agenda dos países industrializados e das próprias organizações internacionais.¹⁴²

¹³⁷ BANCO MUNDIAL (2000), *Relatório de 2000*, Washington, s/p, cit. in, SANTOS BENEDITO, N. D., op. cit., p.21

¹³⁸ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, op. cit., p.204

¹³⁹ SEYA, T.P., op. cit., p.55

¹⁴⁰ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, op. cit., p.207

¹⁴¹ *Idem*, pp.204-205.

¹⁴² Um artigo publicado no *The Economist*, em 2 de Fevereiro de 1991, evidencia a existência desse desinteresse: “Tendo o interesse pela Guerra-fria desaparecido, é tentador esquecer África. A Europa de Leste, e clientes sempre interessados como o Egipto reclamando ajuda em altos brados, a recessão dos países ricos torna a generosidade mais difícil. E depois o plano de ajuda à África negra é deprimente. Nos anos 80, apesar dos cem mil milhões que engoliu, a região tornou-se insolentemente mais pobre. O dinheiro será talvez mais bem gasto na Europa de Leste! De facto a maior parte dos argumentos que justificavam a ajuda em África têm mais alcance quando avançados em favor do antigo bloco comunista. O Ocidente tem interesse em apenas encorajar as economias com as quais possa comerciar. Deseja também que o maior

4.2.2.5. A contenção de recursos humanos: um difícil aliciamento

De acordo com o relatório de 1992 do PNUD, os países em desenvolvimento perdem todos os anos milhares de especialistas (engenheiros, médicos, cientistas e outros técnicos), frustrados com o baixo salário auferido e pelas fracas condições de trabalho que lhes são oferecidas. Daí que, emigrem para países industrializados onde os seus serviços e a sua competência possam ser melhor utilizados e remunerados.

Como verificamos, a questão do desenvolvimento terá que ser analisada de forma sistémica, já que nem sempre reside na falta de recursos humanos qualificados ou na incapacidade dos mesmos resolverem questões reais do quotidiano africano nos seus próprios países. Por vezes, chega mesmo a haver sobre-produção de recursos humanos. Por exemplo: a Somália forma cinco vezes mais diplomados universitários do que aqueles a quem pode dar emprego. Na Costa do Marfim, a taxa de desempregados diplomados atingiu os 50%. Porém, de 1960 a 1990, os Estados Unidos e o Canadá acolheram mais de um milhão de quadros superiores e técnicos vindos dos países em desenvolvimento. O próprio ensino nos EUA assenta em grande parte neles. Nas escolas de engenharia, em 1985, estimava-se, que fossem estrangeiros metade dos assistentes com menos de 35 anos de idade. O Japão e a Austrália começam também a esforçar-se para atrair emigrantes altamente especializados. Esta perda de mão-de-obra especializada acaba por constituir uma perda substancial de capitais. O serviço de investigações do Congresso dos EUA calcula que, em 1971-72, os países em desenvolvimento terão perdido um total de 646 milhões de dólares; ou seja, 20 mil dólares de investimento por emigrante especializado. Esta perda é apenas compensada em parte pelas remessas de fundos enviadas pelos trabalhadores emigrantes.

Também no Ghana, 60% dos médicos formados, nos anos de 1980, exercem actualmente a sua actividade profissional no estrangeiro, o que provoca carências aflitivas

número possível de governos cuide do ambiente, e espera que as suas prodigalidades retenham os países pobres de se indignarem com os seus próprios ricos, e os impeça – quem sabe? – de deixarem surgir novos Saddams. Cada um destes objectivos tem mais hipótese de ser alcançado com a Europa de Leste do que com África. A geografia joga, além disso, com todo o seu peso. Uma fronteira apenas separa a Alemanha da Polónia, enquanto um hemisfério a distancia da África negra. A África entretanto continua a ter as suas reclamações: permanece a região mais pobre e mais miserável do planeta. Se a guerra do Golfo não tivesse monopolizado os ecrãs, as nossas televisões teriam mostrado africanos descarnados, esfomeados e agonizando em maior número ainda do que em 1985. As órbitas cavadas e os seus membros descarnados perturbam geralmente a boa consciência dos povos instalados no conforto. O mundo rico seria menos humano se ignorasse a fome, por isso tem todo o interesse em tornar essa fome menos banal.” *In*, THE ECONOMIST (2 de Fevereiro de 1991), *cit. in*, EMMERIJ, Louis, *op. cit.*, pp.113-114

de pessoal nos serviços de saúde. Calcula-se pois que a África, no seu conjunto, tenha perdido 60 mil quadros médios e superiores, entre 1985 e 1990.¹⁴³ Só os governos dos países africanos poderão criar as condições necessárias para uma progressiva e maior dignificação dos seus próprios quadros, tão necessários ao seu desenvolvimento. Uma formação que gera o desemprego das novas gerações, mais do que evitado, deverá ser combatido. A razão fundamental para o combate à formação que gera desemprego, deve-se, por um lado, ao facto de haver enormes sacrifícios suportados pelos países africanos (incluindo impostos às populações), quando os meios financeiros disponíveis para a educação e a formação estão, a curto e a médio prazo, condenados a dramáticas limitações, quando são cada vez mais as pessoas com necessidades educativas em África.¹⁴⁴

4.2.3. O drama do “Terceiro Mundo” face às agências financiadoras

Joseph Stiglitz também se refere à dificuldade de diálogo entre dirigentes dos países em desenvolvimento e funcionários do FMI. Chega mesmo a afirmar que ouvir a opinião dos “países beneficiados” acerca de questões como a estratégia de desenvolvimento ou a austeridade orçamental, não interessa muito ao FMI que, muitas vezes, se dirige aos líderes desses países à maneira colonial. Apresenta, como exemplo, uma foto de 1998, observada com indignação no mundo inteiro, sobretudo pelas ex-colónias. Nessa foto, encontra-se o director-geral do FMI, Michel Candessus, um ex-burocrata do tesouro francês, pequeno e bem vestido, que outrora se dizia socialista e que, com alguma malícia, Stiglitz o define como um “socialista” do espaço neo-liberal. Candessus está de pé com um olhar severo e braços cruzados. Sentado, humilhado e impotente, encontra-se o presidente da Indonésia, obrigado a abandonar a soberania económica do seu país ao FMI, em troca de uma ajuda de que necessitava. De acordo com Stiglitz, paradoxalmente, grande parte desse dinheiro não serviu para resolver os problemas da Indonésia, mas, sim, para tirar de apuros os credores que faziam parte do sector privado de países colonizadores. Apesar de Candessus afirmar que a foto era injusta e não saber que a haviam tirado... A questão de fundo é mesmo esta: nos contactos correntes, longe das câmaras e dos jornalistas, é exactamente, com atitudes do género, que se comportam os agentes do FMI, desde o seu director-geral ao mais pequeno burocrata.

¹⁴³ PNUD (1992), *Rapport mondial sur le développement humain*, 1992, Paris, p. 63 ; *cit. in*, SANTOS BENEDITO, N. D., *op. cit.*, s/p

¹⁴⁴ Frederico (1990-1995), *África – Uma Prioridade*; Programa de Acção Proposto pelo Director Geral; Centro Unesco do Porto, Departamento da Fundação Eng. António de Almeida, Porto, p.20

Para Stiglitz a atitude do FMI, como a do seu chefe era clara: “Ele era a fonte viva da sabedoria, o detentor de uma ortodoxia demasiado subtil para ser compreendida no mundo em desenvolvimento.”¹⁴⁵ Situações e comportamentos iguais ou semelhantes aos exemplos atrás referenciados acabam por não contribuir para aquilo a que se chama hoje “Desenvolvimento Económico Sustentável aplicável ao Terceiro Mundo”, cujo objectivo primário é o de “(...) reduzir a pobreza absoluta dos pobres do mundo, provendo duradouros e seguros bens vitais para que se minimize o depauperamento dos recursos, a degradação ambiental, as rupturas culturais e a instabilidade social.”¹⁴⁶

Cassen e Clairmont, por seu turno, consideram que não se deve confundir os interesses das sociedades dos países do Sul com as posições dos seus respectivos governos. Estes encontram-se de pés e mãos atadas pelo FMI e são apenas porta-vozes das oligarquias, dos exportadores locais e das multinacionais estrangeiras instaladas no seu território. Daí que, em todos os domínios, não haja um “bom” Sul e um “mau” Norte. A totalidade dos governos do Sul, com a Índia à cabeça, chegou mesmo a fazer uma frente comum com os EUA, contra a União Europeia, com o objectivo de impedir qualquer avanço em matéria de normas sociais e ambientais. Estas acabaram por ser apresentadas como um constrangimento às suas exportações já que os países do Sul, se sentem obrigados a procurar divisas utilizando todos os meios possíveis ao seu alcance. Mas “tal é o único objectivo dos Planos de Ajustamento Estrutural imposto aos países com problemas de crédito com o Banco Mundial e com o Fundo Monetário Internacional (FMI)”. Para que o país “beneficiário” não venha a falhar o pagamento da sua dívida, necessita de exportar cada vez mais. Logo, os países em desenvolvimento são conduzidos a reorientarem a sua produção agrícola ou a explorarem de forma excessiva os seus meios naturais em detrimento do consumo local e com total desrespeito para com os equilíbrios ecológicos. Por exemplo, o Brasil, em 2001, apesar dos 60 milhões de brasileiros que sofriam ou morriam de fome, batia-se pela abertura de mercados agrícolas europeus.¹⁴⁷

Embora, como é sabido, o económico seja indissociável do social e do político, tanto no Sul como no Norte, “ao debruçarmo-nos sobre os problemas do desenvolvimento (...) procura-se menos na economia o sentido da *totalidade social*, do que na totalidade social o sentido da economia.”¹⁴⁸

¹⁴⁵ STIGLITZ, Joseph E., *op. cit.*, p.11

¹⁴⁶ DESENVOLVIMENTO HUMANO E CONDIÇÕES DE VIDA: INDICADORES BRASILEIROS (1998), *op. cit.*

¹⁴⁷ CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F. (Dezembro 2001), *Au mépris des inégalités*, Le Monde Diplomatique, nº573.48º année, Paris, p.7 (Tradução linear)

¹⁴⁸ TORRES, Adelino (1998), *op. cit.*, pp.41-42 e 51

4.2.4. A ausência de concertação política na OMC

Durante a guerra do Afeganistão realizou-se em Doha, no Qatar, a 4ª Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio (OMC) e este fórum prosseguiu a sua “marcha forçada para a globalização”. Apesar de alguns avanços sobre a questão dos medicamentos,¹⁴⁹ esta Conferência da OMC ocultou por completo os impactos sociais e ecológicos do comércio. Daí que tenha relançado um chamado novo “ciclo de desenvolvimento” com base na ideia, já desmentida pelos factos, que a abertura dos mercados é um factor de crescimento partilhado.¹⁵⁰ O *New York Times* deu inicialmente muita importância ao local de realização da reunião, bem como à necessidade de se chegar a um acordo final. De facto, “não houve manifestações de protesto como em Seattle e Génova, porque o Qatar limitou de maneira rigorosa o número de visitantes.”¹⁵¹ As conclusões desta 4ª Conferência da OMC direccionaram-se para a aprovação de um número considerável de protocolos favoráveis à abertura de mercados. Mas, na opinião de Cassen e Clairmont, tal facto “representou apenas uma vitória para Robert Zoellick, chefe da diplomacia comercial americana” e para Pascal Lamy, comissário europeu para o comércio, “ambos anti-proteccionistas convictos” com “fortes relações pessoais”.¹⁵² No entanto, Cassen e Clairmont acreditavam (e bem), que Zoellick e Lamy estavam apenas face a uma vitória com pouco significado, uma vez que lhes restavam apenas três anos para espicaçar os parceiros a transformar a Agenda de Doha em acordos com carácter estruturante.¹⁵³ Na opinião do *Washington Post* os dossiers mais sensíveis foram resolvidos por mecanismos diplomáticos e não por acordos conclusivos.¹⁵⁴ Os *media*

¹⁴⁹ A interpretação sobre o Acordo sobre os Aspectos do Direito de Propriedade Intelectual Próprios ao Comércio (ADPIC) permitindo aos países produzir medicamentos genéricos foi validada em Doha, no âmbito da 4ª Conferência Ministerial da Organização Mundial do Comércio. Porém, para aqueles que não produzem e querem importar nada foi decidido, limitando-se a Declaração Ministerial a dar instruções ao Conselho da ADPIC para “encontrarem uma solução rápida para o problema”. In, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric, *op. cit.*, p.7

¹⁵⁰ CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., *op. cit.*, p.1

¹⁵¹ INTERNACIONAL HERALD TRIBUNE (16 de Novembro de 2001) Paris, s/t e s/p, *cit. in*, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., *op. cit.*, p.1. Em Seattle (de 30 de Novembro e 4 de Dezembro de 1999, no âmbito de uma reunião da OMC) e Génova (de 19 e 21 de Julho de 2001 durante uma reunião do G-8) ocorreram manifestações anti-globalização com milhares de pessoas. O G-8 é constituído pelos Países Mais Industrializados do Planeta (EUA, Canadá, Japão, Rússia, Inglaterra, Alemanha, França e Itália). Reúnem-se anualmente para traçar as “linhas políticas de intervenção global”. Linhas essas que, para muitos, têm como verdadeiros autores: o BM, o FMI e, desde 1995, a OMC; In, <http://influenciarude.tripod.com.br/g8.htm>, em 08/09/03

¹⁵² INTERNACIONAL HERALD TRIBUNE (15 de Novembro de 2001), Paris, s/t, s/p, *cit. in*, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., *op. cit.*, p.7

¹⁵³ *Ibidem*

¹⁵⁴ *Ibidem*

anglo-saxónicos, que fizeram do mercado livre o “principal dos seus dogmas”, reagiram aos resultados da 4ª Conferência Ministerial da OMC com um suspiro de alívio, destacando que “a liberalização das trocas (comerciais) e dos investimentos vai ser acelerada apesar de algumas travagens aqui e ali”. Porém, o *Financial Times*, menos optimista, noticiou que “para se chegar a um acordo teve que haver tantos compromissos e reservas que a agenda final quase não tem significado”. Mesmo assim adiantou que “nada bloqueia um novo ciclo concentrado no acesso ao mercado.”¹⁵⁵ Já um resumo das opiniões dos movimentos de cidadãos e das *ONG's* vocacionadas para as questões económicas refere que “se alguns podem regozijar-se de um novo ciclo, mesmo reduzido, a OMC desclassificou-se ao prosseguir com a sua contribuição à mundialização liberal.”¹⁵⁶

Na realidade, apesar desta organização afirmar que representa um sistema comercial multilateral, que funciona na base de regras previamente estipuladas, nenhum dos seus porta-vozes, na opinião de Cassen e Clairmont, vai mais longe do que o “catecismo” de um sistema, cujas regras foram elaboradas e funcionam para servir as grandes sociedades multinacionais. Daí que, em vez do multilateralismo exista um unilateralismo neo-liberal de força: privatizações; desregulamento e liberdade absoluta de movimentos de capitais; destruição dos Estados-Providência, dos serviços públicos e do que sobra dos patrimónios nacionais susceptíveis de travar a execução deste “catecismo”.¹⁵⁷ A adesão dos países às teses neo-liberais parece poder interpretar-se como a substituição de regimes totalitários por regimes “globalitários”, em que os dogmas do partido único deram lugar aos dogmas da globalização e do pensamento único, que não admitem nenhuma outra política económica, “subordinam os direitos sociais do cidadão à competitividade e delegam nos mercados financeiros a direcção total das actividades da sociedade dominada.”¹⁵⁸ Após a abertura das fronteiras económicas e financeiras, na sequência das teorias do comércio livre; do desmembramento do bloco soviético; e do surgimento das NTIC's; a interdependência planetária não parou mais de crescer, tanto no plano de económico, científico e cultural, mas também no plano político. O futuro de cada um de nós, queiramos ou não, é jogado num cenário ao nível mundial e sentido e

¹⁵⁵ FINANCIAL TIMES (16 DE NOVEMBRO DE 2001), Londres, s/t, s/p, *cit. in*, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., *op. cit.*, p.7

¹⁵⁶ BOUÉ, José; DUFOUR, François; JADOT, Yannick; REBELLE, Bruno (23 de Novembro de 2001), *Oublier Doha*, Le Monde, Paris, s/p, *cit. in*, CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., *op. cit.*, p.7

¹⁵⁷ CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., *op. cit.*, p.7

¹⁵⁸ L. RAMONET, I. (Janeiro de 1997), *Régimes globalitaires*. In, LE MONDE DIPLOMATIQUE, Paris, s/p, *cit. in*, SANTOS BENEDITO, N. D., *op. cit.*, pp.21-22

interpretado por cada um de nós de forma difusa, o que passou a dificultar ainda mais a tarefa dos governantes dos países em desenvolvimento.¹⁵⁹

No decurso da 5ª Conferência Ministerial da OMC (10 a 14 de Setembro de 2003), em Cancún (México), os países em desenvolvimento sofreram uma enorme pressão, sobretudo por parte da União Europeia, para formalizarem acordos correspondentes aos temas de Singapura (investimentos, concorrência, transparência nas compras governamentais e facilitação do comércio). Porém, o Grupo ACP (África, Caraíbas e Pacífico), a União Africana, o Grupo de Países Menos Desenvolvidos (LDC) e alguns países asiáticos, como a Índia e a Malásia, opuseram-se fortemente a esta pressão e recomendaram a continuação da discussão daqueles temas nos grupos de trabalho. Justificavam, assim, a necessidade de mais tempo para avaliar se aquelas questões deveriam ou não ser negociadas na OMC, uma vez que poderiam ter sérias implicações para as suas próprias economias e perspectivas de desenvolvimento.¹⁶⁰ Com este impasse, as negociações foram encerradas e a 5ª Reunião Ministerial da OMC redundou num fracasso, já que terminou sem conclusões.

O que se tornou evidente é que os países em desenvolvimento, apesar da sua vulnerabilidade externa,¹⁶¹ foram capazes de se unir, conseguindo impor-se às pressões da União Europeia. Nesta conformidade, estes países passaram a constituir-se num grupo de resistência às tentativas de imposição de acordos menos favoráveis ao seu desenvolvimento no interior do chamado sistema multilateral da OMC.¹⁶² Cassen e Clairmont afirmam que “nunca as desigualdades foram tão profundas entre o Norte e o Sul, assim como no interior de cada sociedade.”¹⁶³ O fosso entre pobres e ricos, que se tornou mais evidente nos dias de hoje, foi muitas vezes ocultado por um discurso “lenificante sobre a mundialização feliz”. Mas, no fundo, estas disparidades acabaram por ser trazidas à luz com a espectacular tragédia do 11 de Setembro de 2001. A partir desta data, o Mundo não deveria continuar a ser gerido como se nada tivesse acontecido, já que o ataque às torres gémeas do *World Trade Center*, em Nova Iorque – a sede do poder

¹⁵⁹ UNESCO (1996), *Educação: um tesouro a descobrir*, Ed. ASA, Porto, s/p, cit. in, SANTOS BENEDITO, N. D., op. cit., p.19

¹⁶⁰ “O desenvolvimento constitui, como é crescentemente aceite, a única forma de assegurar que os direitos humanos – conquista civilizacional essencial das modernas sociedades – sejam respeitados na sua plenitude e representem um espaço de garantia de uma vida digna de ser vivida”. Cf., FERREIRA, Eduardo Paz, op. cit., p.25

¹⁶¹ “Reduzida capacidade de resistência diante de pressões, choques ou factores destabilizadores”. Cf., CAEIRO, Domingos, op. cit., p.219

¹⁶² GUNN, Lisa (16 de Setembro de 2003), *Cancún: 5ª Reunião Ministerial da OMC termina sem acordo*; In, <http://www.biodiversidadla.org/article/articleview/3436/1/15/>, em 04/02/04

¹⁶³ CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F., op. cit., p.1

económico nos EUA –, passou a marcar o início de uma nova tomada de consciência. Neste contexto, também Adelino Torres refere que “é hoje claro para os países desenvolvidos, desde o criminoso ataque terrorista ao *World Trade Center*, que é urgente abandonar a desregrada via ultraliberal que ameaça conduzir ao caos.”¹⁶⁴

4.3. Globalização, educação e ética

Como verificámos anteriormente, apesar da globalização impor uma tendência generalizada para a uniformização, no plano educativo torna-se impossível criar um modelo uniformizado ou de “educação universal”. As sociedades encontram-se estruturadas em função de códigos sociais e interagem em função dos seus membros a partir de costumes, princípios, regras, formas de ser, que podem estar ou não fixadas em leis escritas. “A educação é, assim, o resultado da consciência viva duma norma, que rege uma comunidade humana, quer se trate da família, duma classe ou duma profissão, quer se trate dum agregado mais vasto, como um grupo étnico ou um Estado.”¹⁶⁵ Como outras práticas sociais, a educação actua sobre a vida e o crescimento das diferentes sociedades em dois sentidos:

- No desenvolvimento das suas forças produtivas;
- No desenvolvimento dos seus valores culturais.

O modo como se organizam os cidadãos para produzir os bens de que necessitam; a ordem social que constroem para conviver; a forma como pretendem estruturar a sua própria sociedade...; resulta do reportório de ideias e do conjunto de normas, que fazem com que uma determinada sociedade se possa reger de acordo com a sua própria dinâmica. Consequentemente, os professores/formadores acabam por funcionar de acordo com o tipo de educação que é pensado, criado e posto a funcionar. Não para uma espécie de “educação universal” que, segundo Durkheim, “não pode nem deve existir”. Mas, sim, para cada sociedade real e histórica que, em determinado momento do seu desenvolvimento, cria e impõe o tipo de educação de que necessita.¹⁶⁶

Nos primeiros anos do século XX, Durkheim, fundador da primeira cátedra de Educação e Sociologia da Sorbonne, ao escrever para a sociedade do seu tempo, definia a educação como sendo um processo unilinear de preparação das novas gerações pelas mais

¹⁶⁴ TORRES, Adelino (2002), *op. cit.*, p.xvii

¹⁶⁵ BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986), *O que é a Educação*, Editora Brasiliense, São Paulo, pp.74-75

¹⁶⁶ DURKHEIM, Emile (s/d), s/t, s/e, s/p, *cit. in*, BRANDÃO; Carlos Rodrigues, *op. cit.*, pp.76-77.

antigas para o exercício de papéis sociais.¹⁶⁷ Não há, por conseguinte, nem pode haver uma “educação universal”, que sirva para toda e qualquer pessoa que exista no mundo, independentemente do contexto sócio-cultural em que estiver inserida. Segundo Paulo Freire, o que universalmente há em educação, é uma “rigoriedade ética”, de que ensinantes e aprendentes não se podem abster. “Não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro”. Isto porque, segundo este pedagogo, ao nível internacional “começa a haver uma tendência em aceitar os reflexos cruciais ‘da nova ordem mundial’, como naturais e inevitáveis.”¹⁶⁸

Paulo Freire relata-nos que, num encontro internacional de ONG’s, um dos intervenientes referiu que, em países industrializados, já se ouvia dizer, com certa frequência, que “crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento.”¹⁶⁹ Claro que não é esta “ética” que Paulo Freire defende. Mas sim, a “ética universal do ser humano”, inseparável da prática educativa.¹⁷⁰

O actual discurso neo-liberal, segundo Paulo Freire, é animado por uma “ideologia fatalista”, “imobilizante”, que, “com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou virar ‘quase natural’ (...)”. Lembra, porém, que todos nós somos seres condicionados, mas não determinados. “Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.”¹⁷¹

¹⁶⁷ “Uma acção exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda se não encontram amadurecidas para a vida social. Ela tem por objectivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de condições físicas, intelectuais e morais que dela reclamam, seja a sociedade política, no seu conjunto, seja o meio especial a que ela se destina particularmente”. Cf., DURKHEIM, Emile (1984), *Educação e Sociologia; In, Sociologia, Educação e Moral*, Rés, 1ª ed. de 1922, Porto, p.17; *cit. in.*, CARMO, Hermano (2001), *A educação como problema social; in, CARMO, Hermano – coord. (2001), op. cit.*, p.243. A propósito desta definição de Durkheim, Hermano Carmo chama a atenção para o facto da mesma excluir “dos grupos de aprendentes as faixas etárias adultas, bem como as que normalmente são abrangidas pelo ensino superior”.

¹⁶⁸ FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra S/A, Coleção Leitura, São Paulo, p.16

¹⁶⁹ GARCIA, Regina L.; VALLA Victor V. (1996), *A fala dos Excluídos, Cadernos Cede*, p.38, s/l; *cit. in, FREIRE, Paulo, op. cit.*, p.17

¹⁷⁰ *Ibidem*. De acordo com Paulo Freire a “ética universal do ser humano” inseparável da “prática educativa” é caracterizada nos seguintes termos por este pedagogo: “ (...) [a] ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de género, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que deveremos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”.

¹⁷¹ *Idem*, p.21

Face ao actual contexto imposto pela globalização, Paulo Freire considera imperioso que o professor forme adequadamente os seus alunos do ponto de vista técnico, como condição “sine qua non” para a sua adaptação e sobrevivência.¹⁷²

5. As grandes linhas de acção da Comunidade Internacional

5.1. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Em 1948, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, através do seu art. 26, reiterava o direito de todas as pessoas à Educação.¹⁷³ Quatro décadas após esta data, a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, surgida, na Tailândia, na sequência da Conferência de Jomtien (de 5 a 9 de Março de 1990), reconheceu que “muitas pessoas se vêm privadas da igualdade de acesso à educação por razões de raça, sexo, língua, deficiência, origem étnica, ou convicções políticas.”¹⁷⁴

Este importante fórum, que reuniu representantes de 150 países e de 150 ONG’s, constatou também que as elevadas percentagens de evasão e de retenção escolar, eram problemas detectados em todo o mundo. Mas, independentemente destes factos, o quadro geral respeitante à carência de necessidades básicas educativas, em 1990, já era o seguinte:

- Mais de 100 milhões de crianças, entre as quais, 60 milhões do sexo feminino, não tinham acesso ao ensino primário;
- Mais de 960 milhões de adultos, dois terços dos quais, mulheres, viviam em situação de analfabetismo;
- O analfabetismo funcional era significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;¹⁷⁵

¹⁷² *Idem*, p.22

¹⁷³ DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948), art. 26, <http://www.undime.org.br/declar%20DH.htm>, em 30/09/2002.

¹⁷⁴ DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990), *Plano de Acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*, Preâmbulo, Jomtien, Tailândia, In, <http://www.unicef.org/brazil/jontiem.htm>, em 30/09/02, Ponto 3

¹⁷⁵ “São consideradas analfabetas funcionais as pessoas que não conseguem utilizar a leitura e a escrita para resolver problemas quotidianos. Na Alemanha, segundo a UNESCO, pelo menos 3 milhões de habitantes falam e escrevem a língua natal de forma incorrecta. Nos Estados Unidos, os resultados encontrados pelo National Adult Literacy Survey (NALS), indicam que 40 milhões de americanos estão no nível mais baixo de alfabetização e outros 50 milhões estão no nível 2. Afro-americanos e hispano-americanos apresentam os piores desempenhos. Em 1995, quando o NALS foi aplicado nos EUA, Alemanha, Holanda, Suécia, Polónia e Suíça, mostrou que os indivíduos empregados estavam nas escalas mais altas de desempenho. Já os situados nos níveis mais baixos estavam todos desempregados.” Cf. Declarações de Paul Belenger, Director da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). In, jornal “O Estado de S. Paulo” (09/09/98), *Analfabetismo Funcional Cresce*, <http://www2.estado.com.br/edicao/pano/98/09/08/ger849.html>, em 02/09/02

- Mais de um terço dos adultos em todo o Mundo não tinham acesso ao conhecimento impresso e às NTIC's (o que poderia contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida e também para uma melhor percepção e adaptação às mudanças sociais e culturais);
- Mais de 100 milhões de crianças e um número incalculável de adultos não conseguia concluir o ensino básico;
- Havia também quem concluísse a instrução primária sem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para a vida.¹⁷⁶

O Relatório da ICPQL, de 1998, fornece-nos uma estatística mais coesa e estima que, em todo o mundo, por volta de 1990, houvesse cerca de 1.500 milhões de analfabetos ou analfabetos funcionais. Nos países em desenvolvimento, cerca de 406 milhões de crianças em idade de frequentarem a escola primária ou secundária, não podiam exercer o seu direito à educação. Um número que, segundo a UNESCO, deveria ter chegado aos 450 milhões no ano 2000.¹⁷⁷

Apesar da taxa de analfabetismo dos adultos, nos países em desenvolvimento, ter descido de 55% (em 1970) para 33% (em 1990), devido ao crescimento populacional os números absolutos ainda correspondiam a 905 milhões de pessoas, das quais dois terços eram mulheres.¹⁷⁸

5.1.1. A definição das necessidades básicas educativas

O objectivo maior da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* foi o de reafirmar que cada pessoa – criança, jovem ou adulto –, deveria ter acesso às oportunidades educativas direccionadas para a satisfação das suas necessidades básicas de aprendizagem. E estas foram definidas do seguinte modo:

- Aquisição de instrumentos essenciais para a aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas);

¹⁷⁶ DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, *op. cit.*,

¹⁷⁷ UNESCO (1993), *Relatório Mundial de Educação*, Oxford University Press, Oxford, s/p; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.24. De acordo com o mesmo relatório, “nas nações em desenvolvimento o direito à educação básica tem sido negado a 1.300 milhões de adultos e crianças”. UNESCO (1993), *World Education Report*, Paris, s/p; *cit. in*, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.196

¹⁷⁸ *Idem*, p.25.

- Conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) necessários à sobrevivência e ao pleno desenvolvimento de potencialidades.¹⁷⁹

Com a aquisição de instrumentos para a satisfação destas necessidades básicas de aprendizagem, tornar-se-ia possível ao ser humano: viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar a aprender. No entanto, a forma de as satisfazer, deveria ser adaptada às realidades dos países e das culturas, bem como ao decurso do tempo.

5.1.2. Desafios e constatações

Apesar de cada país poder estabelecer as suas próprias metas, a Conferência de Jomtien acabou por lançar, para a década de 90, os seguintes desafios de curto prazo:

- Expandir os cuidados básicos e as actividades de desenvolvimento infantil, incluindo as intervenções da família e da comunidade, direccionando-as especialmente para as crianças pobres sem assistência e portadoras de deficiências;
- Viabilizar o acesso universal e a conclusão da educação fundamental (ou qualquer nível mais elevado de educação considerado “básico”) até ao ano 2000;
- Melhorar os resultados de aprendizagem, de modo que, a percentagem convencionada de uma amostra de idade determinada (por exemplo, 80% da faixa etária de 14 anos), venha a alcançar ou ultrapassar um padrão desejável de aquisição de conhecimentos previamente definido;
- Reduzir para metade a taxa de analfabetismo adulto, em função das taxas registadas em 1990. No ano 2000 a faixa etária adequada passaria a ser determinada por cada país;
- Conferir uma atenção especial à alfabetização da mulher, de modo a que se reduza, de forma significativa, a desigualdade existente entre os índices de alfabetização entre homens e mulheres;
- Ampliar e capacitar os serviços de educação básica de modo a satisfazer as necessidades essenciais de jovens e adultos, com posterior avaliação da eficácia dos programas, em função dos impactos de saúde, emprego e produtividade;

¹⁷⁹ *Idem*, art. 1, ponto 1

- Aumentar a aquisição, dos conhecimentos, habilidades e valores necessários a uma vida melhor e um desenvolvimento racional e constante, por meio de todos os canais da educação – inclusive meios de comunicação de massa, meios de comunicação tradicional e moderna, mais a acção social –, sendo a eficácia destas intervenções avaliadas em função das mudanças de comportamento observadas;
- Estabelecer, sempre que possível, níveis de desempenho para os aspectos anteriormente indicados. Tais níveis deveriam ser coerentes com a atenção prioritária a ser dada à educação básica, à universalização do seu acesso e à aquisição da sua aprendizagem. Em todos os casos, as metas de desempenho deveriam incluir a igualdade entre sexos. No entanto, a determinação dos níveis de desempenho e a proporção de participantes que deveriam atingir esses níveis, através de programas específicos de educação básica, ficaria a cargo de cada país.¹⁸⁰

Na realidade, a Conferência de Jomtien tinha como meta, para o ano 2000, a Educação para Todos e a erradicação do analfabetismo. Mas prevenia que mais de 160 milhões de crianças do mundo inteiro, não teriam acesso ao ensino fundamental no início do século XXI, caso se mantivessem os índices de matrícula até então registados.

5.2. O Quadro de Acção de Dakar

Na sequência da Conferência de Jomtien, realizou-se em Dakar (Senegal), entre 26 e 28 de Abril de 2000, o Fórum Mundial de Educação para Todos, que reuniu delegados de 181 países. Os participantes assumiram, em nome dos seus governos, o dever de proporcionar uma educação básica de qualidade para todos, com particular preocupação para os aprendentes do sexo feminino. Por parte dos países e das agências financiadoras, foi estabelecido um acordo de princípio, no sentido de que “nenhum país que se comprometa seriamente com a educação básica, se sentirá frustrado na vitória desse fim por falta de recursos.”¹⁸¹

Mas, apesar dos progressos registados em alguns países, quer em relação à extensão da educação básica, quer ainda, em relação à qualidade do ensino, os dados constatados ainda se encontravam longe de, no mínimo, serem satisfatórios:

¹⁸⁰ *Idem*, Ponto 8

¹⁸¹ NOTÍCIAS UNESCO (Julho de 2000) *Fórum Mundial de Educação adopta novas metas*, In, http://www.unesco.org.br/noticias/un700/forum_mundial.asp, em 28/09/2002

- Mais de 113 milhões de crianças, na sua maioria do sexo feminino, não tinham acesso à educação primária;
- 880 milhões de adultos continuavam analfabetos;
- A discriminação do género ainda se encontrava impregnada em alguns sistemas educativos;
- A qualidade do ensino continuava a não satisfazer as necessidades das sociedades.

Sendo, de certo modo, ambiciosas as metas traçadas na Conferência de Jomtien, sobretudo, para muitos dos países da África Sub-Sahariana, no *Quadro de Acção de Dakar*, os governos participantes comprometeram-se a atingir os seguintes objectivos:

- Expandir e melhorar a educação e o cuidado integral de crianças, especialmente as mais vulneráveis e desfavorecidas;
- Assegurar que, até ao ano 2015, todas as crianças, principalmente meninas em circunstâncias difíceis e os que pertencem a minorias étnicas, tivessem acesso a uma educação primária obrigatória, completamente grátis e de boa qualidade;
- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens fossem garantidas pelo acesso equitativo a programas de aprendizagem apropriados e técnicas necessárias para o seu desenvolvimento;
- Conseguir 50% de aumento no nível de alfabetização de adultos, até ao ano 2015, especialmente mulheres, assim como um acesso equitativo à educação básica e contínua para adultos;
- Eliminar as diferenças do género na educação primária, até ao ano de 2005 e conseguir uma equidade entre o sexo feminino e masculino, até ao ano 2015.
- Melhorar todos os aspectos ligados à qualidade da educação, de modo a garantir resultados universalmente reconhecidos e quantificáveis de aprendizagem para todos, especialmente em literatura, matemática e técnicas essenciais para a vida quotidiana.¹⁸²

¹⁸² *Ibidem*

QUADRO 1.7 – OBJECTIVOS E METAS DE DESENVOLVIMENTO DO MILÉNIO

| OBJECTIVOS | METAS |
|---|---|
| 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome | Meta 1 – Reduzir para metade a percentagem de pessoas cujo rendimento é inferior a um dólar por dia, entre 1990 e 2015 |
| | Meta 2 – Reduzir para metade a percentagem da população que sofre de fome, entre 1990 e 2015 |
| 2. Alcançar o ensino primário universal | Meta 3 – garantir que todas as crianças, de ambos os sexos, terminem um ciclo completo de ensino primário, até ao ano de 2015 |
| 3. Promover igualdade entre sexos e a autonomização das mulheres | Meta 4 – Eliminar as disparidades entre sexos no ensino primário e secundário, se possível até 2005, e em todos os níveis, o mais tardar até 2015 |
| 4. Reduzir a mortalidade infantil | Meta 5 – Reduzir em dois terços a taxa de mortalidade de menores de cinco anos, entre 1990 e 2015 |
| 5. Melhorar a saúde materna | Meta 6 – Reduzir em três quartos a razão de mortalidade materna, entre 1990 e 2015 |
| 6. Combater o HIV/SIDA, a malária e outras doenças | Meta 7 – Deter e começar a reduzir a propagação do HIV/SIDA, até ao ano de 2015 |
| | Meta 8 – Deter e começar a reduzir a incidência da malária e de outras doenças graves, até ao ano 2015 |
| 7. Garantir a sustentabilidade ambiental | Meta 9 – Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável nas políticas e programas nacionais; inverter a actual tendência para a perda de recursos ambientais |
| | Meta 10 – Reduzir para metade a percentagem de população sem acesso permanente à água potável, até ao ano 2015 |
| | Meta 11 – Melhorar consideravelmente a vida de pelo menos 100.000 habitantes de bairros degradados, até ao ano de 2020 |
| 8. Criar uma parceria mundial para o desenvolvimento | Meta 12 – Continuar a desenvolver um sistema comercial e financeiro multilateral aberto, baseado em regras, previsível e não discriminatório (inclui um compromisso em relação a uma boa governação, ao desenvolvimento e à redução da pobreza, a nível nacional e internacional) |
| | Meta 13 – Satisfazer as necessidades especiais dos países menos avançados (inclui o acesso a um regime isento de direitos e não sujeito a quotas para as exportações dos países menos avançados, um programa melhorado da redução da dívida dos países muito endividados, o cancelamento da dívida bilateral oficial e a concessão de uma ajuda pública ao desenvolvimento, aos países empenhados em reduzir a pobreza) |
| | Meta 14 – Satisfazer as necessidades especiais dos países em desenvolvimento sem litoral e dos pequenos Estados insulares (através do Programa de Acção para o Desenvolvimento Sustentável, os países em desenvolvimento sem litoral e os pequenos Estados insulares e das deliberações da 22ª Assembleia Geral) |
| | Meta 15 – Tratar de uma maneira global os problemas das dívidas dos países em desenvolvimento através de medidas nacionais e internacionais, a fim de tornar a sua dívida sustentável a longo prazo |
| | Meta 16 – Em cooperação com os países em desenvolvimento, formular e aplicar estratégias que proporcionem aos jovens um trabalho digno e produtivo |
| | Meta 17 – Em cooperação com as empresas farmacêuticas, proporcionar acesso a medicamentos essenciais, a preços comportáveis, em países em desenvolvimento |
| | Meta 18 – Em cooperação com o sector privado, tornar acessíveis os benefícios das novas tecnologias, em particular os das tecnologias da informação e comunicação |

FONTE: Relatório do Desenvolvimento Humano 2003¹⁸³

5.3. A Cimeira do Milénio

O calendário de acções a emprender pelos países em desenvolvimento foi traçado em Nova Iorque, entre 6 e 8 de Setembro de 2000, na chamada “Cimeira do Milénio”. Neste fórum “a maior reunião de dirigentes mundiais de todos os tempos” (dada a participação de 191 países e de 147 chefes de Estado e de Governo, pessoalmente

¹⁸³ VVAA (2003), *Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio*, Relatório do Desenvolvimento Humano/2003, PNUD, Nova Iorque, pp.1-4

presentes), foi aprovada uma Declaração, que vai ao encontro de expectativas e necessidades reais em todo o Mundo. Através de compromissos levados a cabo pelos Governos, Instituições Internacionais e ONG's foram definidos objectivos concretos a atingir, até 2015 e foi solicitado às Nações Unidas, que reforçassem o seu papel em prol da paz no Mundo (protegendo assim as populações mais vulneráveis); combatessem a desigualdade, a injustiça, o terror e o crime; protegessem a Terra, como património comum, para benefício das gerações vindouras.¹⁸⁴ Estas questões passaram a incorporar a agenda dos grandes problemas universais, a serem debatidos pela Comunidade Internacional, no início deste século XXI. Sem dúvida alguma que, a resolução destas questões representaria um passo de gigante no sentido do desenvolvimento, particularmente, nos países que se encontram em situação mais problemática, os africanos.¹⁸⁵

6. Estratégias de desenvolvimento

Elikia M'Bokolo considera que as abordagens sobre África e o seu futuro também apresentam um conjunto de opiniões caracterizadas pelo negativismo e que se circunscrevem basicamente:

- Ao desmoronamento do Estado;
- À fragmentação do território (que havia sido construído com muito trabalho pela colonização e que se encontra agora repartido em enclaves bélico-mineiros);
- À vida precária dos indivíduos (com poucas garantias de segurança imediata e futura, isenta dos direitos mais fundamentais);
- Ao agravamento das clivagens sociais nos diferentes campos político-militares;
- Ao angustiante estado de pobreza sem fim à vista, onde capacidade de sobrevivência é levada ao extremo;
- À etnização das relações sociais e das alterações na vida política...¹⁸⁶

Ainda neste contexto, João Munari afirma, por seu turno, que o pessimismo sobre o futuro de África se tornou extensivo a académicos africanos e dá o exemplo de Ali Mazrui, um professor universitário do Quénia, que considerou a “recolonização” do

¹⁸⁴ ANNAN, Kofi A. (6 a 8 de Setembro de 2000) *Prefácio*, In, Declaração do Milénio (2000), Cúpula do Milénio Nações Unidas, PNUD, Nova Iorque, p.2

¹⁸⁵ VVAA (2000), *Metas do Desenvolvimento do Milénio*, Declaração sobre a Cimeira do Milénio, PNUD, Nova Iorque, In, <http://www.undp.org.br/milenio/default.asp>, em 11/09/03

¹⁸⁶ M'BOKOLO, Elikia (17 de Junho de 2001), *Prefácio*, Accra, In, GONÇALVES, António Custódio (2003) *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Edições Afrontamento, Porto, p.7

continente como uma necessidade urgente. Este académico chegou a afirmar que a “recolonização” é a palavra-chave do século XXI e “pode ser a maior esperança para África”. A diferença em relação à anterior colonização residiria no facto deste outro processo ser conduzido pela própria África. Segundo Mazrui, seria necessário reconstruir o continente em bases políticas, económicas e culturais, tal como foi feito, no século XIX, pelos europeus, a seu modo, com investimentos maciços de recursos e energias. Só do continente africano saem 90% dos diamantes, 70% do ouro e um quarto do urânio que circulam no mundo inteiro. Isto sem contar com petróleo em quantidade e outras riquezas naturais.¹⁸⁷

O jornalista Christopher Hitchens considera que, mesmo disfarçado com roupagem africana, o colonialismo nunca deixou de existir. A propósito do pensamento de Mazrui escreveu para um jornal do Quénia que, obviamente, a expressão recolonizar não é utilizada em voz alta em África, nem no próprio Ocidente, a não ser por alguns nostálgicos periódicos londrinos ou parisienses. Porém, constata em quase todos os países africanos, que:

- O Banco Nacional é uma dependência do Banco Mundial;
- As Forças Armadas são assessoras pela ONU;
- As eleições realizarem-se sob vigilância de observadores internacionais;
- Os cidadãos em situação de emergência procuram a ajuda de organizações internacionais;
- As melhores propriedades pertencem às multinacionais.¹⁸⁸

Apesar do continente ter alcançado a sua independência política, não chegou a alcançar a autonomia necessária para gerir a sua própria história. Daí que continue a estar tutelado, como se fosse incapaz de andar com as suas próprias pernas. O ex-secretário-geral da Organização de Unidade Africana (OUA), Eden Kodjo, chegou a afirmar, em 1988, que África pode ter “espaço, pessoas, recursos naturais (...) mas África não é nada, não faz nada, nem consegue fazer nada.”¹⁸⁹

Reagindo mais directamente a Ali Mazrui, o teólogo tanzaniano Laurent Magesa, afirma que a saída não é recolonizar. Segundo ele, é preciso sacudir dos ombros séculos de dominação e inércia, com o que de pior foi introduzido na mente das pessoas e nas estruturas de poder, inclusive da Igreja, que entrou no continente como parte de todo esse

¹⁸⁷ MUNARI, João, *op. cit.*, p.da web 1 e pp. da web 3-4 de 5.

¹⁸⁸ *Idem*, pp. da web 3-4 de 5

¹⁸⁹ KONDJO; Eden (1988), *L'Occident du Déclin au Défi*, Stock, Paris, p.230; *cit. in*, DAVISON, Basil (2000), *O Fardo do Homem Negro – Os efeitos do estado-nação em África*, Edições Chá de Caxinde, Luanda, p.22

processo.¹⁹⁰ A África foi o único continente que não cresceu durante mais de quatro séculos, enquanto a elite europeia ganhava fortunas nos disputadíssimos mercados de Lisboa, de Madrid e, sobretudo, de Paris e de Londres. A Europa, no século XIX, afastou-se dos resquícios medievais em direcção ao novo mundo de industrialização, urbanização e democracia, assente em Estados nacionais e uma bandeira.¹⁹¹ Era o progresso na Europa e mais um século perdido em África.

6.1. Estratégias para minorar os efeitos perversos da globalização

Uma outra das grandes preocupações dos países africanos é saber como conseguir dar à economia uma dimensão efectivamente social. Sobretudo, como fazer emergir uma economia organizada a partir de uma gigantesca economia informal.¹⁹² De forma resumida Adelino Torres avança como medidas urgentes e necessárias para que, o século XXI não seja o da “confirmação de um retrocesso perigosamente anunciado nos últimos 20 anos”, a necessidade de: valorizar a iniciativa individual; racionalizar os mercados nacionais e regionais; planificar as exportações em articulação com a satisfação das necessidades dos mercados internos; dinamizar a utilização das novas tecnologias em cooperação com as técnicas tradicionais; fortalecer a integração regional; desenvolver uma cooperação sustentada com a União Europeia e outros países industrializados... Em suma: traçar políticas que maximizem os potenciais benefícios da globalização e minimizem os riscos de desestabilização e marginalização, constitui, no fundo, o grande desafio a ser enfrentado pelos países africanos.¹⁹³

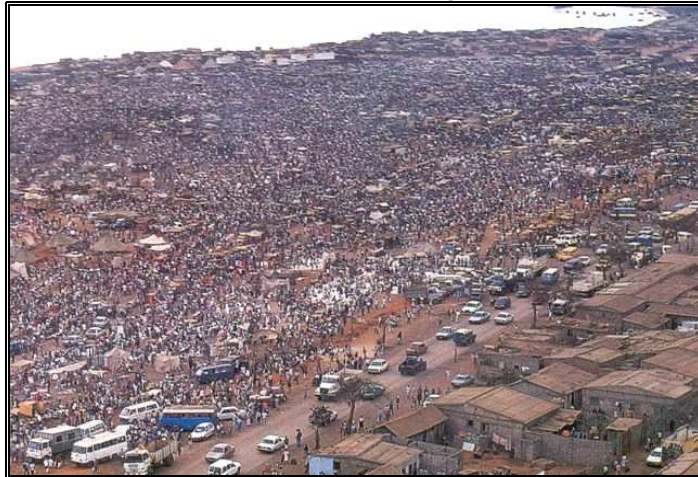
¹⁹⁰ MUNARI, João, *op. cit.*, p. da web 4 de 5

¹⁹¹ A título de exemplo, citemos a Itália ainda em meados do século XIX: “ Como país, a Itália, não se encontrava unificada desde a era romana. Na década de 1850, a sua situação era, em grande medida, de subordinação a várias potências estrangeiras. O imperador austríaco possuía grandes províncias, como a Lombardia, que se encontrava sob seu domínio directo, com fortes guarnições de soldados. Todas as províncias centrais estavam divididas num conjunto de pequenos estados subordinados ao poder temporal do Papa, em Roma, e que, apesar de italiano, governava com a forte protecção do imperador austríaco e do imperador francês Luís Napoleão. A sul destes estados papais situava-se o grande reino de Nápoles, que incluía a ilha da Sicília; o rei Fernando II de Nápoles, apesar de italiano, também era protegido pelos imperadores. A Itália não era um país, mas uma ideia: a ideia, mais precisamente, de pessoas que ansiavam atingir a unidade e a independência de Itália”. Cf., DAVISON, Basil (2000), *O Fardo do Homem Negro – Os efeitos do estado-nação em África*, Edições Chá de Caxinde, Luanda, p.123

¹⁹² A propósito das economias informais em África, veja-se o exemplo do mercado informal do “Roque Santeiro” em Luanda, que é considerado como “o maior centro de comércio ao ar livre da África. (...) José Cerqueira, um dos economistas mais respeitados de Angola, acredita que entre 10 milhões e 20 milhões de dólares são movimentados por dia naquele mercado da capital angolana; ora isto acaba por corresponder a mais de um terço do Produto Interno Bruto (PIB) angolano”. In, http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20020405/pri_mun_050402_209.htm, em 28/08/03

¹⁹³ TORRES; Adelino (1998), *op. cit.*, pp.51-52. Segundo este autor, muitos analistas não só se interrogam já sobre a possibilidade de relacionamento futuro entre África e a Europa, como até opinam sobre a viabilidade

FOTO 1.1. – MERCADO INFORMAL DO ROQUE SANTEIRO, EM LUANDA



FONTE: Não identificada

Uma outra opinião sobre a melhor forma de os países africanos enfrentarem a globalização é a de Zenha Relá. Segundo o mesmo, a única solução para os países africanos, que ainda não tenham atingido o estatuto de “mercados emergentes”, será a de garantir as condições necessárias para o desenvolvimento da produção interna, com conseqüente controlo das importações. Para tal, deverão aumentar os direitos e sobretaxas alfandegárias, quer pela imposição de contingentes à importação, quer ainda pela limitação em importar bens não essenciais. Deste modo, tornar-se-ia viável a expansão da produção nacional e o aumento das receitas fiscais.

Segundo Zenha Relá, a tradicional fragilidade dos mecanismos de fiscalização tributária e a relevância da economia informal levaram a que as receitas alfandegárias e os impostos especiais (imposto de consumo e participação na concessão de exploração de recursos renováveis) constituíssem sempre a principal fonte de receitas do orçamento dos Estados africanos.¹⁹⁴ O agravamento aduaneiro e a restrição das importações poderão contribuir para a solução de uma parte do problema. Aliás, foi o que, segundo este economista, fizeram os países hoje desenvolvidos, durante mais de um século¹⁹⁵

Para José Pedro de Morais, a melhor fórmula de se fazer face à globalização é direccionar todo um conjunto de políticas para os seguintes objectivos: atingir e preservar

das próprias nações africanas, na maior parte dos casos ainda em fase de construção, como iremos verificar mais adiante.

¹⁹⁴ RELÁ, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.40

¹⁹⁵ “A globalização aparece quando as condições de concorrência entre si estão parcialmente ultrapassadas e é preciso criar condições para que, sem novos conflitos, os países ditos em desenvolvimento se transformem pacificamente em coutadas de algumas multinacionais, seja em termos de transacções de mercadorias, seja em termos de movimento de capitais”. *Cf.*, RELÁ, José Manuel Zenha, *op. cit.*, p.40

a estabilidade macroeconómica, traduzindo-se a mesma em baixa inflação, taxas de câmbio realistas e prudência fiscal, de modo a beneficiar a expansão da actividade económica doméstica; promover a abertura ao comércio e aos fluxos de capital, com o objectivo de liberalizar o regime comercial e cambial e, conseqüentemente, forçar a economia a explorar a sua vantagem comparativa através do comércio; limitar a intervenção do governo a áreas de verdadeira falha do mercado, de modo a fortalecer a necessária infra-estrutura económica e social; promover a criação, por parte dos governos, de um ambiente favorável ao investimento doméstico e estrangeiro, dotando o país de uma sólida infra-estrutura de apoio à expansão económica.¹⁹⁶

Salienta ainda José Pedro de Moraes que um estudo, sobre a avaliação de Programas de Ajustamento Estrutural, recomendado pelo FMI, concluiu que o aumento do investimento não pode ser financiado predominantemente pela poupança doméstica, porque os rendimentos, nos países africanos, são baixos. Logo, torna-se necessário injectar fluxos de capital privado e público, até que os rendimentos atinjam o nível necessário para sustentar o crescimento económico induzido internamente, sem que seja subestimado o apoio que a APD possa prestar aos Estados africanos. O acesso ao mercado privado de capitais e à mobilização de recursos domésticos representam, para José Pedro de Moraes, a base fundamental do financiamento para o crescimento económico.¹⁹⁷

Ainda de acordo com a opinião deste economista, actualmente ministro das Finanças da República de Angola, deverá o continente africano adoptar as políticas a seguir mencionadas, apesar de nenhuma delas ser inovadora e de alguns países africanos já as terem começado a adoptar há algum tempo. Porém, não deixa de sublinhar que, em sua opinião, a implementação das mesmas permite alcançar ritmos de crescimento económico aceitáveis.

6.1.1. Manter a estabilidade macroeconómica e acelerar a reforma estrutural

Os governos africanos deverão, o mais possível, procurar manter a estabilidade económica e reforçar as políticas estruturais favoráveis à criação de economias mais flexíveis, mais diversificadas e menos vulneráveis aos choques externos. Deverão, por outro lado, priorizar o investimento na formação dos recursos humanos, nomeadamente nos sectores da educação e da saúde, bem como assegurar que os serviços públicos (em

¹⁹⁶ MORAIS, José Pedro, *op. cit.*

¹⁹⁷ *Ibidem*

especial a rede de transportes públicos, energia, água e telecomunicações), possam ser fornecidos a um custo razoável.

6.1.2. Garantir a segurança económica

O desenvolvimento da economia deverá decorrer na base do estabelecimento de um quadro legislativo e institucional adequado, de modo a garantir a imparcialidade do sistema legal, a função reguladora do Estado, a transparência e a confiança necessárias para a tomada de decisões.

6.1.3. Reformar o sector financeiro

Através do reforço dos sectores financeiros, os países africanos melhor conseguirão mobilizar a poupança e aprofundar a intermediação financeira. De entre o conjunto das medidas sensíveis a serem tomadas, há a destacar: a independência do Banco Central, que deverá ter como objectivo a estabilidade de preços; a autonomia e transparência na condução da política monetária; práticas bancárias saudáveis e bom funcionamento do sistema de pagamentos.

6.1.4. Prosseguir uma boa governação

Nesta matéria, deverão os governos africanos reduzir os níveis de corrupção, elevar a fasquia de cobrança aos funcionários públicos no que toca a prestação de contas, eliminar o desperdício de fundos públicos e estabelecer a necessária segurança interna.

6.1.5. Parceria com a sociedade civil

Os governos africanos terão de envolver a sociedade civil no debate sobre a política económica e de procurar obter um vasto apoio da população para os esforços de ajustamento. Para tal, terão que dialogar sobre os propósitos das suas políticas económicas e solicitar o apoio daqueles a quem essas políticas se dirigem.¹⁹⁸

¹⁹⁸ MORAIS, José Pedro, *op. cit.*, “As pessoas do sul de África cansaram-se das realizações da política, de cima para baixo, que têm impacto directo sobre as suas vidas. Querem fazer parte do progresso e não serem apenas o receptor passivo de programas da população e qualidade de vida bem intencionados, mas frequentemente mal concebidos. Querem ser participantes plenos e activos no desenvolvimento e na

O ponto de partida para a elaboração de um novo contrato social deve ser o reconhecimento (primeiro nos factos e só depois na lei), de que a soberania reside no povo. “A cidadania política é feita e refeita de baixo para cima, tecida a partir de numerosos esforços parciais e às vezes contraditórios. (...) A cidadania é, obviamente, parte da substância da democracia.”¹⁹⁹ Ora, isto significa dizer que os cidadãos são os autores da sua própria melhoria de qualidade de vida. Logo, torna-se necessário que haja diálogo e que, dentro de um quadro legal, as acções se desenrolem sob a forma de projectos concretos. Deste modo, a participação plena dos cidadãos (que deve incluir, indiscriminadamente, todos os grupos da população) ao responder às suas próprias necessidades, pode assegurar o desenvolvimento de uma determinada comunidade, porque o planeamento tem por base os saberes, as competências, as realidades culturais e económicas locais. Em vez de receptores passivos da acção governamental, a participação transforma as comunidades em autênticos parceiros, ainda com vantagens de redução de custos.

De um modo geral, desde que os cidadãos se identifiquem com algo, que contribua para a superação das suas necessidades, podem contribuir com o seu trabalho, dinheiro, ou até mesmo terra, para a construção de um bem comum comunitário. Por exemplo: para a construção de um poço, de um centro de saúde, de uma estrada rural ou de uma escola primária.²⁰⁰

Dado que o continente africano é aqui visto como um todo, qualquer das estratégias para fazer face à globalização, que acabámos de apresentar, não serve obviamente de receita pronta para todos os países em África. Cada um adopta as medidas que melhor se coadunem com as suas realidades concretas. Porém, aos educadores/formadores cabe o papel de intervir no processo de desenvolvimento das comunidades africanas com uma certeza garantida: é no âmbito do actual contexto da globalização, que as estratégias mais adequadas poderão viabilizar a actuação dos ensinantes, a quem cabe a responsabilidade social de preparar e formar o melhor possível, do ponto de vista técnico, os seus aprendentes, como condição “sine qua non” para a sua adaptação e sobrevivência futura, quer como cidadãos do mundo, quer como profissionais.

realização dos programas de população e qualidade de vida que farão uma grande diferença na sua vida. O desafio é dirigido aos políticos que ainda pensam verticalmente: temos os ministros da Indústria, da Agricultura, da Saúde e assim por diante. Este é o problema: o verdadeiro desafio é a integração”. MHLOYI, Marvellous (1998), *Audição Pública da África Austral*, In, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, pp.264

¹⁹⁹ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, pp.301-302

²⁰⁰ *Ibidem*

6.2. Estratégias para a cooperação

Em África, face ao cenário de gritantes dificuldades, a reabilitação económica, sócio-cultural e educativa torna-se numa tarefa difícil de gerir, já que o somatório das suas necessidades é substancialmente superior aos recursos disponíveis de curto prazo. Daí que os países africanos tenham que pensar mais em si, sem se fecharem em si próprios, de modo a encontrarem caminhos para uma urgente solução dos seus problemas económicos e sociais.²⁰¹ No contexto de situações traumáticas de um pós-guerra, Hermano Carmo considera que, para o estabelecimento de uma cooperação efectiva direccionada para a mudança, se terão de levar em conta alguns princípios norteadores assentes na eficácia e na eficiência das tarefas a implementar.

6.2.1. O porquê da eficácia

A eficácia remete-nos para o planeamento, que terá que ser cuidadosamente preparado, de modo a tornar possível a identificação dos alvos a atingir e a congregação de esforços para a realização de acções comuns. “Para que uma acção seja eficaz é necessário que os resultados obtidos correspondam aos previstos”. Todavia, dever-se-á evitar cair no chamado *síndrome de paralisia por análise*,²⁰² caracterizado pelo excesso de perfeccionismo tecnicista, onde “o sistema interventor gasta a maior parte dos seus recursos a analisar a situação, desviando-se da finalidade essencial, que é produzir efeitos de aperfeiçoamento na situação-problema.”²⁰³ Também Hermano Carmo alerta para a necessidade de concertação de ideias e vontades: “Não basta que os objectivos sejam bem definidos. É necessário que sejam definidos por quem deve fazê-lo, o que põe a questão da negociação entre os agentes externos e os decisores representantes da população cliente.”²⁰⁴ A negociação é fundamental e terá de ser feita numa base de reciprocidade, para que se possa ultrapassar a fase da intenção da acção. “A definição dos objectivos

²⁰¹ “No contexto de mundialização e de relativa interdependência das economias, o desenvolvimento africano é dificilmente concebível sem uma ajuda substancial dos países industrializados, nomeadamente da Europa, dos EUA e, eventualmente, do Japão (capitais, *know-how*, tecnologia, formação de recursos, etc.). Por outras palavras, não haverá desenvolvimento sem cooperação internacional, quanto mais não seja porque nenhum país pode escolher entre adaptar-se ou não se adaptar aos choques externos: pode, quanto muito, escolher a maneira de o fazer”. Cf., TORRES, Adelino (1998), *op. cit.*, p.43

²⁰² PETERS e WATERMANN (1987), *Na Senda da Excelência*, D. Quixote, Lisboa, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.5

²⁰³ CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.5

²⁰⁴ *Idem*, p.6

deverá, portanto, exprimir o *querer comum* dos protagonistas.”²⁰⁵ Daí que, os princípios que sustentam “a cooperação como instrumento de mudança”, impliquem obrigatoriamente na formação das pessoas que, de uma maneira ou de outra, irão influenciar, de forma decisiva, o processo de reabilitação das diferentes comunidades e, conseqüentemente, das sociedades inseridas em cada um dos países.

6.2.2. O porquê da eficiência

Qualquer processo de intervenção (político, económico, sócio-cultural, educativo) deve ser eficiente; ou seja, “deve procurar otimizar os resultados em relação aos recursos disponíveis”. A eficiência põe a descoberto duas questões, que estão intrinsecamente ligadas: *A identificação dos recursos* e a sua *hierarquização*.

6.2.2.1. A identificação dos recursos disponíveis

Acto eminentemente humano, que exige:

- *Competência Técnica*, porque a identificação dos recursos disponíveis depende, muitas vezes, de diferentes tipos de conhecimento (jurídicos, económicos, financeiros, sociológicos, psicológicos, pedagógicos...);
- *Criatividade*, porque um recurso, para além do imediatamente visível, nem sempre é evidente, o que exige um esforço de interpretação da realidade. Por exemplo: “o petróleo, inicialmente considerado um líquido pegajoso e mal cheiroso prejudicial à agricultura, passou a ser visto com outros olhos, quando alguém, com criatividade, reconheceu o seu valor energético”. Do mesmo modo, “as populações vítimas da guerra só deixaram de ser objecto de comiseração de terceiros quando, com criatividade, lhes forem reconhecidos os seus talentos para ultrapassar tal situação”;
- *Inteligência Emocional*, porque a vontade humana, como já muitas investigações recentes têm comprovado, é um meio essencial para a superação destes “problemas-limite”.²⁰⁶

²⁰⁵ PINTASILGO, Maria de Lurdes (1985), *Rumos de Mudança*, Edições Afrontamento, Porto, s/p; cit. in, CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.6

²⁰⁶ “Para sobreviver, qualquer população vítima de guerra necessita de adquirir níveis mínimos de coesão e locomoção, que lhe permitam combater os efeitos dissociativos da insegurança provocada, nomeadamente a competição e o conflito pela sobrevivência, substituindo-os por forças associativas de cooperação e solidariedade que as dotem de autonomia necessária à mudança desejada. E isso só é possível mobilizando

6.2.2.2. A hierarquização dos recursos

Esta é uma segunda questão a ter em conta na implementação de projectos de reconstrução para uma sociedade devastada pela guerra, dado que os recursos são sempre escassos para fazer face às necessidades. Daí que, não seja justo nem legítimo desperdiçá-los. Face ao levantamento dos recursos disponíveis, Hermano Carmo considera que os recursos mais valiosos são as pessoas envolvidas, já que é delas que depende todo o êxito dos projectos. Entretanto, todas as acções indispensáveis à reconstrução do pós-guerra (avaliação das necessidades e recursos, planeamento das acções, captura de meios, sensibilização da opinião pública interna e internacional, implementação dos projectos) dependem do contributo de uma multiplicidade de decisores políticos internacionais, nacionais e locais; técnicos e militantes de organismos públicos (civis e militares) e de ONG's (religiosas e laicas); empresários; e dos próprios cidadãos vítimas da guerra.

A cooperação internacional deverá estar direccionada para a mudança e deverá ter o propósito fundamental de privilegiar o investimento nos recursos humanos. Não apenas para acções pontuais de emergência, mas também para os projectos estruturantes, que levem à formação de quadros, principalmente, ensinantes, com vista à autonomização, a médio prazo, de centros de excelência. Estes, por seu turno, deverão concorrer para a formação de recursos humanos nacionais, provinciais, municipais e comunais (para o caso específico da realidade angolana), como uma estratégia de implementação de um desenvolvimento sustentado no local.²⁰⁷ Como uma “arma de dois gumes”, uma política de cooperação, que seja apoiada em princípios de solidariedade, é, segundo Hermano Carmo, “a forma mais realista de enfrentar o problema, uma vez que todos os protagonistas ganham com isso”.²⁰⁸

Para que a cooperação não resulte num “presente envenenado, criando efeitos de dependência” na população e possa “gerar situações de mudança não sustentada como inevitáveis agravamentos a médio prazo”, torna-se determinante a observância dos seguintes princípios básicos:

as energias emocionais dos protagonistas em torno do projecto de reconstrução”. In, DAMÁSIO, António (1994), *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*, Europa-América, Lisboa, s/p. também em, GOLEMANN, Daniel (1997), *Inteligência Emocional*, Temas e Debates, Lisboa, s/p e GOLEMANN, Daniel (1997), *Trabalhar com Inteligência Emocional*, Círculo de Leitores, Lisboa, s/p; cit. in, CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.6

²⁰⁷ *Idem*, p.7

²⁰⁸ *Ibidem*

- *Princípio da reciprocidade*, assente no reconhecimento de vantagens mútuas numa mesma base de confiança e respeitabilidade, independentemente da existência (ou não) de traumas resultantes do passado;
- *Princípio da adequação*, para que cooperação se faça com base nas necessidades e nos recursos existentes, fora da pressão de interesses alheios às finalidades pretendidas;
- *Critério da economia*, para que, em igualdade de circunstâncias, se implementem sempre as estratégias menos onerosas em concertação com as que os agentes estejam mais familiarizados e/ou disponham de melhores infra-estruturas;²⁰⁹
- *Critério da interactividade*, que apela para a existência de um limiar mínimo de interactividade entre cooperantes, de modo a aumentar a teia da cooperação e evitar a criação de filtros comunicacionais;
- *Critério da alternativa*, para que cada objectivo de cooperação possa apresentar várias soluções, de modo a que se possa escolher a melhor de acordo com as circunstâncias de um dado momento.²¹⁰

Acrescenta ainda Hermano Carmo que, para além dos critérios técnicos, a cooperação “tem de ser também rigorosamente enquadrada numa filosofia personalista, que lhe dê consistência”. Nesta conformidade, vem ao de cima a “valorização das pessoas envolvidas” que, segundo ele, são os principais recursos em jogo. E sublinha que devem ser envolvidas: “tanto as que integram o sistema cooperante como as que fazem parte da população local.”²¹¹

6.3. A abordagem endógena no desenvolvimento dos países africanos

6.3.1. As estratégias educativas

Tal como já afirmámos, como reflexo dos ajustamentos ditos “estruturais”, aplicados sem uma análise prévia das consequências sociais, os países africanos acabaram por se degradar ainda mais. Uma situação complicada que, ainda antes da

²⁰⁹ “Por exemplo: em contexto de cooperação educativa, porque usar a TV para programas em que se possa usar a rádio que é 7 vezes mais barata? Porque usar a conferência por computador quando se pode usar o telefone para atingir os mesmos objectivos de interactividade?” Cf. CARMO, Hermano (2000), *op. cit.*, p.8

²¹⁰ CARMO Hermano (2000), *op. cit.*, pp.7-8

²¹¹ *Idem*, p.8. Neste contexto é de frisar a preocupação sistemática do primeiro presidente da República de Popular de Angola, Dr. Agostinho Neto, quando afirmava nos seus discursos que “ao lado de um cooperante estrangeiro deveria de haver sempre um trabalhador nacional”. Porém, na prática, esta orientação, na grande maioria dos casos, não era observada. Quer por dificuldades de organização profissional, quer ainda pela necessidade dos trabalhadores angolanos, nessa altura, passarem a maior parte dos dias da semana de trabalho em filas de espera em busca de produtos alimentares, inclusive no período laboral.

realização da Cimeira do Milénio, levou os Governos dos países africanos a solicitar o apoio urgente da UNESCO, devido ao elevado estado de enfermidades e de pobreza absoluta existentes em África. Face a esta dura realidade, a UNESCO, apesar de não ser uma instituição detentora de recursos financeiros próprios, passou a considerar a África como uma prioridade do seu atendimento.

A partir da década de 90, o antigo director-geral da UNESCO, Frederico Mayor,²¹² envolveu-se pessoalmente na elaboração de uma proposta de *Programa de Acção Especial para África*, inspirada no espírito do *Plano de Acção de Lagos* (1980). Ligado às áreas da Educação, Cultura, Ciência e Comunicação, este programa tinha o propósito de desenvolver esforços conjugados para apoio aos países africanos e assentava em três pressupostos básicos: estar em sintonia com o *Programa de Acção da ONU para a Reconstrução Económica e o Desenvolvimento em África*, adoptado para o período de 1986-1990; circunscrever-se aos domínios da competência da UNESCO; haver a garantia de fontes multilaterais e bilaterais de financiamento para o desenvolvimento, tanto por parte da UNESCO, como por parte dos Estados africanos, membros desta organização internacional. Promover a alfabetização das camadas populares, incluindo a própria educação de adultos, sem descuidar a promoção da mulher, era o objectivo fundamental deste Programa.²¹³

A oportunidade do *Programa de Acção Especial para África* é tanto melhor compreendida, se levarmos em conta parte do discurso de abertura do debate sobre Educação em Cabo Verde, proferido por Manuel Veiga, ex-vice-presidente do Grupo Parlamentar do PAICV e actual ministro da Cultura de Cabo Verde. Na sua alocução, referiu-se ao deputado senegalês Iba Der Thiam, que, segundo Veiga, afirmara o

²¹² Frederico Mayor relata a preocupação dos Estados africanos da seguinte forma: “De reunião em reunião, apercebi-me que o que faziam chegar até mim era um grito de alarme e um angustiante pedido de socorro, cuja finalidade era de levar urgentemente a Unesco a contribuir, de modo rápido e activo, nas diferentes áreas da sua competência, para o desbloquear de situações que, a manterem-se, corriam sério risco de passar de graves a dramáticas e de preocupantes a irreversíveis. É evidente que não podia deixar de ser sensível ao apelo deste modo feito à Organização”. Cf., MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.10

²¹³ MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.11 e p.14. O *Programa de Acção das Nações Unidas para a Reconstrução Económica e Desenvolvimento em África* priorizava o desenvolvimento agrícola pelo homem e para o homem africano. Mas, apesar de todos os esforços, as condições de vida rural em África acabaram por não serem substancialmente diferentes daquelas que já existiam em 1986. Entre os pontos de apoio àquele Programa, que contava também com a participação da UNESCO, encontram-se numerosas acções sob a denominação de “valorização, desenvolvimento, planificação e utilização dos recursos humanos” e acções de luta contra a seca e a desertificação nas suas dimensões científica e tecnológica. Contudo, na vanguarda das acções consideradas como desejáveis, o Programa considerava que se deveriam “modificar radicalmente os sistemas de educação a todos os níveis, para que haja a certeza de que as aptidões, conhecimentos e atitudes, que as necessidades do desenvolvimento impõem, estão criadas.” Para além do financiamento, o êxito deste Programa dependeria em muito da forma como a UNESCO viria a estabelecer uma cooperação efectiva com outras instituições do sistema das Nações Unidas, nomeadamente, com a FAO. Cf., MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.15

seguinte: “(...) le gouffre qui existe entre la misère et une vie décente, entre une vie sordide et l’espoir, peut être comblé par l’éducation”.²¹⁴ O deputado senegalês teria citado um estudo feito pelo Banco Mundial, em 1990, sobre a problemática da Educação de Base, que o levava a afirmar que, “(...) nos últimos 100 anos, nenhum dos 34 países mais ricos do mundo poderia realizar o respectivo milagre económico, se antes não tivesse generalizado o ensino primário”. Ainda de acordo com Manuel Veiga, verificava-se, nesse estudo do BM que, um ano de escolarização faz baixar em 9% a mortalidade infantil e que a queda, de um ponto na taxa de analfabetismo em África, faz aumentar em dois anos a esperança de vida. Quatro anos de estudos primários, fazem aumentar a produtividade agrícola em 8,7%.²¹⁵

Na realidade, “todos querem ser capazes de educar os seus filhos e proporcionar-lhes uma vida de qualidade. ‘Qualidade de vida’ significa boas escolas, com bons professores, bem preparados. Tudo isto é investimento; tudo isto é desenvolvimento.”²¹⁶

6.3.1.1. Repensar e adaptar os conteúdos educativos e os materiais escolares

O processo, a ser levado a cabo, para a elevação massiva do nível educacional, passa, necessariamente, pelo combate ao analfabetismo e “implica simultaneamente um *refazer de conteúdos* e uma *actualização dos meios a empregar*”. Deste modo, a UNESCO procura esbater e superar muitas das dificuldades económicas e sociais, através de uma educação culturalmente contextualizada e direccionada para os caminhos da paz (“problem solving education”).²¹⁷

6.3.1.1.1. Na óptica do desagravamento das dificuldades económicas

As questões de índole económica, que concorrem para o elevado grau de pobreza absoluta e de fome em África, levantam necessidades de educação e formação que, na

²¹⁴ O abismo que existe entre a miséria e uma vida decente, entre uma vida sórdida e a esperança pode ser preenchido pela educação.

²¹⁵ VEIGA, Manuel (s/d), Sustentabilidade do Ensino, *Discurso de abertura do debate sobre a Educação em Cabo Verde proferido pelo vice-presidente do Grupo Parlamentar do PAICV, Dr. Manuel Veiga*, In, <http://www.paicv.org/Veiga1.html>, em 31/12/03. *Com escassos recursos naturais, Cabo Verde é o país dos PALOP com melhor posição no Índice de Desenvolvimento Humano do PNUD, ocupando no grupo dos países de desenvolvimento humano médio o 100º lugar.* Cf., *RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO/2003*, op. cit., p.150

²¹⁶ MHLOYI, Marvellous (1998), Zimbabwe, *Audição Pública da África Austral*; In, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, op. cit., p.195

²¹⁷ MAYOR, Frederico, op. cit., p.18

opinião de Hermano Carmo, deveriam concentrar-se nos seguintes domínios: na *Educação para a produção*, de modo a que as populações africanas possam ser dotadas de instrumentos, que lhes permitam ser produtores eficientes e eficazes; na *Educação para a gestão dos meios existentes*, que viabilize planear, organizar e controlar o património existente de forma inovadora;²¹⁸ na *Educação para o consumo* (macro e micro), de modo a que o homem africano contemporâneo possa aprender a exercitar os seus direitos como consumidor, fortalecendo-o contra as manipulações da sociedade de consumo. Em termos gerais, as necessidades educativas, neste domínio, podem ser resumidas, ao afirmar-se que é urgente ensinar o homem africano deste início de século, a assumir um estatuto de cidadania económica.

6.3.1.1.2. Na óptica do desagravamento das dificuldades sociais

De entre os sistemas ideológicos contemporâneos que constituem fonte de desorganização social, Hermano Carmo refere-se particularmente ao sexismo, ao racismo e ao fundamentalismo.²¹⁹ As ideologias, tal como os mapas, podem estar mais ou menos próximas da realidade, conforme a capacidade de integrarem novas informações, ou pelo contrário, “de se fecharem às mudanças do ambiente, criando subsistemas imunológicos relativamente eficazes”. Neste último caso, as ideologias assemelham-se aos toscos mapas medievais, que representavam o mundo de forma imaginativa e fantasiosa. Nem traduziam

²¹⁸ Sobre uma necessária política de inovação veja-se a propósito DRUCKER, Peter, (1986), *Inovação e Gestão*, Presença, Lisboa, cit. in, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.133

²¹⁹ Nesta conformidade, Karl Deutch refere o seguinte: “ (...) a fim de nos orientarmos num mundo difícil e por vezes desconcertante recorremos, com frequência, a mapas. Os mapas representam uma imagem simplificada do mundo real. Qualquer mapa da costa da Nova Inglaterra tem de ser consideravelmente mais simples do que a costa propriamente dita. Qualquer diagrama da anatomia de um gato deve ser bem mais fácil de entender do que o gato; o único quadro completamente realista de um gato, como o matemático alemão Norbert Wiener uma vez afirmou, teria de ser um gato – de preferência o mesmo gato. O que os mapas são para o navegante são as ideologias para todos nós. Uma ideologia é uma imagem simplificada do mundo (...) Não pode, sem dúvida, passar completamente sem ideologias (... que são...) guias para a percepção selectiva e recuperação de informações (...)”. In, DEUTCH, Karl (1983), *Política e Governo*, Universidade de Brasília, Brasília, p.27; cit. in, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.133. “No seu sentido próprio, este termo [ideologia] criado por Destutt de Tracy (1754-1836), designa uma escola filosófica que se situa na linha do empirismo, designadamente de Condillac. É representada por pensadores (Destutt de Tracy), médicos (Cabanis), sábios (Bichat), juristas ou homens políticos (Volney, Garat, Daunou), que se interessaram pelos problemas que levantavam, para eles, os factos da consciência ou *ideias*. Estas teorias desempenharam um papel notável na reflexão antropológica nos inícios do século XIX. O biranismo teve nelas uma larga fonte de inspiração. O termo conhece um emprego mais geral. Segundo a acepção pejorativa que dele teve Napoleão e que Chateaubriand retomou, evoca as construções abstractas, as especulações vazias que viram as costas à experiência vivida. Na perspectiva marxista, é um conjunto de ideias com uma vida independente e única submetido às suas próprias leis (Engels), mas que de facto, exprime factos económicos e sociais determinantes, de que os homens não têm – mas devem ter consciência”. Cf., JERPHAGNON, Lucien (1973), *Dicionário das Grandes Filosofias*, Edições 70, Lisboa, pp.164-165

a realidade, nem tão pouco desempenhavam com rigor o papel de instrumentos de orientação para o qual foram criados.²²⁰

De forma mais ou menos camuflada, o sexismo, o racismo e o fundamentalismo são concepções do mundo, que concorrem largamente para a desorganização social. Assim sendo, estas questões levantam necessidades educativas, que deverão ser colmatados, de modo a concorrer para a prevenção da sua ocorrência ou do seu agravamento.

“O sexismo é uma atitude e um código de comportamento que condiciona os direitos e deveres das pessoas ao sexo a que pertencem.”²²¹ Mas, apesar das fortes resistências, sobretudo, em sociedades mais tradicionais, verifica-se que há um maior acesso de mulheres ao mercado de trabalho e, conseqüentemente, um maior acréscimo de poder feminino. De certa maneira, o sexismo instituído tem vindo a ser posto em causa em todo o mundo de forma bastante enérgica. O despertar para uma maior consciencialização

²²⁰ MORIN, Edgar (s/d), *As Grandes Questões do Nosso Tempo*, Editorial Notícias, 1ª ed. 1981, Lisboa; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.134. “Quando apareceu no começo do século XIX, a palavra ideologia significou primeiro, de acordo com a sua etimologia, a ciência das ideias. Actualmente o termo é utilizado numa perspectiva de sociologia política. Designa um conjunto mais ou menos coerente de ideias e de crenças, que influenciam os grupos ou que legitimam as respectivas formas de acção na sociedade. Certos autores têm tendência a considerar a ideologia como o resultado de uma situação social das condições materiais e técnicas de existência e de influência do meio cultural nas mentalidades. A ideologia é, então, o conjunto ou sistema de ideias e representações que decorrem das principais preocupações e dos centros de interesse de um determinado grupo de homens. ‘É um pensamento sintético que os factos sociais produzem em nós e que tenta por sua vez organizar esses factos na unidade mais ou menos rigorosa de uma mesma visão.’ (Jean-Paul Sartre). Para outros, a ideologia, baseando-se embora na situação actual, constitui um conjunto de concepções, a representação de uma ordem que ultrapassa, transcende e por vezes contesta essa situação presente. Neste sentido, uma ideologia procura transformar a ordem existente. Pretende fazer valorizar formas de existência consideradas melhores. A partir daqui o termo toma por vezes um sentido pejorativo: os representantes de uma ordem estabelecida classificam de ideologias todas as concepções de existência e as representações de uma ordem do mundo diferentes das existentes. A ideologia é então considerada como o conjunto de ideias abstractas, mais ou menos utópicas, que se encontram deslocadas em relação aos factos reais. Pode-se dizer que a utopia é uma forma de ideologia, mas a ideologia não se reduz à utopia. Transforma-se nesta apenas quando não corresponde de qualquer modo à representação predominante do mundo e se não se integra organicamente no mundo histórico para o fazer evoluir. Para o marxismo, a ideologia é o reflexo, por vezes mistificador na consciência dos homens, das condições sociais de existência. É o conjunto das ideias enquanto ‘criações das relações de produção’. São representações interessadas, justificações da ordem estabelecida. A ideologia é a superestrutura de impressões, de ilusões, de maneiras de pensar e de concepções de vida. É a organização deste conjunto numa teoria abstracta, inconsciente, dos seus fundamentos e dos seus pressupostos reais: as relações de produção e as condições concretas de existência material dos homens. Julga-se uma explicação universal, quando não passa da expressão da vontade de uma classe dominante com o fim de permanecer no poder.” *Cf.*, DUVERGER, Maurice (1964), *Introduction à la politique*, col. Idées, Gallimard [Ed. port., Introdução à Política, Estudos Cor. Lisboa, s/p; LEFEBVRE, Henri (1964), *Marx, sa vie, son oeuvre*, P.U. F.; s/l ; s/p ; MANNHEIM, Karl (1954), *Ideology and utopia. An introduction to the sociology of knowledge*, Routledge and Kegan Paul, Londres, s/p; *cit. in*, BIROU; Alain, *op. cit.*, pp.196-197

²²¹ “(...) O sexismo, vai mais longe que a simples segregação entre indivíduos de sexo diferente – faz da segregação a consequência lógica de um sistema de valores que não respeita a igualdade da dignidade entre pessoas. (...) Sendo uma prática socialmente muito complexa, (...) não se institucionaliza sem conceder ao sexo discriminado um certo número de pseudo-privilégios tendentes a camuflar a situação de injustiça (...) É assim que as mulheres se convertem em agentes – e agentes fundamentais – do sexismo que as condena”. *In*, PINTASILGO, Maria de Lurdes (1981), *Os Novos feminismos, Interrogação para os Cristãos?*, Moraes, Lisboa, p.22; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.135

do papel determinante da mulher no processo educativo das novas gerações, no crescimento económico e na qualidade de vida das populações é ainda uma necessidade dos nossos dias. “Diz-se que educar uma mulher, é o mesmo que educar uma família”. A ONU, ao reconhecer a importância do género feminino no processo de desenvolvimento dos povos, proclamou, entre 1976 e 1985, a *Década da Mulher*, e elaborou, na altura, um Plano de Acção Mundial subordinado aos temas da igualdade, desenvolvimento e paz.²²² Estas metas, não só alertavam para a necessidade de formação geral das mulheres em qualquer faixa etária, mas também para as suas necessidades específicas. Como já afirmámos, as questões do género vieram, mais tarde, a ser evidenciadas na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (1990), no *Quadro de Acção de Dakar* (Abril de 2000) e na *Cimeira do Milénio* (Setembro de 2000).

O racismo é um outro preconceito generalizado e fortemente enraizado, que se manifesta face à diferenciação da cor da pele. Mais adiante, no decurso deste trabalho, dedicar-nos-emos mais aprofundadamente a esta questão. Porém, deixamos por agora a preocupação de que o racismo, por si só, “(...) exige novos conteúdos e novas metodologias educativas, no sentido de habilitar os aprendentes a entender o fenómeno do interculturalismo, a prevenir as ameaças que dele decorrem (...) e a tirar partido das oportunidades desta situação.”²²³

Os fundamentalismos (religiosos, étnicos, políticos e/ou económicos) são dotados de poderosos sistemas imunológicos e apresentam grande capacidade de resistência à mudança. São também um sério entrave ao relacionamento entre os povos e um verdadeiro obstáculo ao desenvolvimento. O combate aos fundamentalismos exige um

²²² Vários (s/d). “Em 1980, a Conferência de Copenhague aprovou um Programa de Acção para a segunda metade da Década, que concretiza alguns dos objectivos enunciados em 1975: Vários (1981); *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.135. Desse Plano faziam parte os seguintes objectivos educacionais: “(...) assegurar às raparigas e às mulheres igual acesso às oportunidades de educação e formação a todos os níveis; contribuir para uma mudança de atitudes abolindo os estereótipos tradicionais sobre os papéis dos homens e das mulheres; dar nos programas de educação e nas metodologias adoptadas uma ênfase especial à educação contra a violência, particularmente a violência nas relações entre homens e mulheres; criar programas inovadores para a erradicação de analfabetismo e melhorar a formação prática e a informação sobre o emprego, sobre questões relacionadas com a saúde, e sobre os direitos políticos, sociais e económicos; encarar meios para encorajar as raparigas a prolongar a sua escolaridade, assegurando que os cursos por elas escolhidos abrangem domínios como as profissões liberais, a gestão, a economia e as ciências, que as tornem aptas a ocupar posições de influência no processo de tomada de decisões”. *In*, Vários (1981), p.13. “Estes objectivos foram recentemente reafirmados, sendo considerados indispensáveis a efectivação de uma política mundial que vise combater o círculo vicioso conhecido por ‘espiral PPA’: População, Pobreza Ambiente”. *Cf.*, GRANT, James (1994), *Situação mundial da infância*, UNICEF, Brasília, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.136

²²³ CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.137. Sobre a questão racial veja-se, por exemplo, o clássico FANON, Frantz (1975), *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Paisagem, 2ª ed. Porto; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), p.136

elevado esforço de carácter informativo e formativo, ao nível de todas as faixas etárias e de todas as culturas em presença. “Deverá constituir-se numa renovada necessidade educativa de conhecer as alternativas e as convergências²²⁴ no mundo da religião, da política e da economia, numa perspectiva verdadeiramente ecuménica.”²²⁵

De entre as dificuldades de ordem social podemos ainda incluir:

- Os problemas de anomia, tais como: as crises dos sistemas políticos e das burocracias,²²⁶ a crise da família nuclear, o stress e a solidão causados por caldos de cultura urbanos, e o excesso de referenciais valorativos das sociedades modernas,²²⁷ todos eles, provocados pela ausência ou inadequação de normas sociais de conduta;
- Os problemas de comportamento desviado, tais como: a delinquência juvenil, o consumo de narcóticos e o narcotráfico, o alcoolismo, a prostituição, o vandalismo, o terrorismo..., “que decorrem de comportamentos socialmente desvalorizados, que violam as expectativas do sistema social”.²²⁸

Quer uns, quer outros, isoladamente, ou associados entre si, mais os problemas de desorganização social, impõem novas necessidades educativas, no sentido de prevenir a sua ocorrência ou o seu agravamento.

6.3.1.1.3. Na óptica da educação cultural e da cultura da paz

Frederico Mayor considera importante “que os textos sejam preparados o mais próximo possível do próprio contexto cultural que vão servir e que, desde a sua origem, estejam imbuídos da realidade que define esse contexto.”²²⁹ Nesta conformidade, entre os

²²⁴ Cf., CARMO, António (1993), *A Igreja Católica na China e em Macau no Contexto do SW Asiático*, ed. aut., Macau, s/p; GONÇALVES, J. J. (1961), *O Islamismo na Guiné portuguesa. Ensaio sócio-missionológico*, Agência geral do Ultramar, Lisboa, s/p; REGO, Silva (1961) *Lições de Missionologia*, Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Lisboa, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (1977), *op. cit.*, p.137

²²⁵ Sobre o ecumenismo na perspectiva dos cristãos, vide, NEVES, A.F. Santos (1968), *Ecumenismo em Angola. Do Ecumenismo Cristão ao Ecumenismo Universal*, Instituto Superior Católico, Lisboa; *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.137

²²⁶ Sobre a crise dos sistemas políticos e económicos de referência, durante a guerra-fria, vide GALBRAITH, John Kenneth; MENSHIKOV, Stanislav (1989), *Capitalismo e Comunismo: As Perestroikas Necessárias*, Publicações Europa-América, Lisboa, *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.138

²²⁷ “A transitoriedade, a novidade e a diversidade da mudança do mundo contemporâneo, constituem terreno fértil para o aparecimento de problemas de anomia.” Cf. CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.138

²²⁸ CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, pp.137-138

²²⁹ “Em matéria de conteúdos a Unesco tem possibilidade de auxiliar os governos a substituir aquilo que foi importado por aquilo que é endógeno, ou seja, poderá ajudar à substituição de conteúdos frequentemente herdados da época colonial e concebidos para circunstâncias completamente distintas, por outros que tenham em conta a situação das diferentes regiões de África em finais do século XX. Para tal fará, de modo

dias 2 e 4 de Setembro de 2003, a UNESCO promoveu, na cidade de Libreville (Gabão), com o concurso do Centro Internacional das Civilizações Bantu – CICIBA²³⁰ – e várias instituições francófonas, a *Conferência Internacional sobre o Diálogo Intercultural e a Cultura da Paz na África Central e na Região dos Grandes Lagos*. Esta Conferência, realizada sobre o lema “Reconstruir as ‘pontes’ Bantu”, foi inspirada num ditado Umbundu,²³¹ que afirma que “entre os povos, há pontes” – “K’owingi, l’owingi, kokasi eyau”. Neste fórum, vários participantes debruçaram-se sobre importantes questões da actualidade africana, particularmente, desta sub-região. De entre os temas tratados destacaram-se: o papel dos chefes tradicionais nos mecanismos de prevenção e de resolução de conflitos; o conceito de Cultura da Paz nas sociedades deste espaço geopolítico; a interculturalidade; a Educação para a Cidadania; o papel dos meios de comunicação social na promoção da Cultura da Paz e do Desenvolvimento nas zonas de conflito (Burundi) e pós-conflito (Angola, República Centro-Africana, República do Congo, República Democrática do Congo e Ruanda).

Uma das particularidades deste evento científico-cultural foi a realização de um encontro de escritores, sob o lema – *Literatura e Paz: Escrever numa África em crise*, coordenado por Makhily Gassama,²³² onde estiveram presentes destacados homens de letras do continente africano, tais como: Cheikh Hamidou Kane, do Senegal; Henri Lopes, do Congo-Brazzaville; e Djibril Tamsir Niane, da Guiné Conakri. Um dos pontos mais altos desta reunião correspondeu à apresentação do historiador angolano Simão Soundoula que, em nome do CICIBA, dissertou sobre o uso que fazem as autoridades tradicionais e espirituais das suas tradições orais para a prevenção e resolução de conflitos na África Central e na região dos Grandes Lagos. Soundoula, depois de ter feito um

particular, incluir nos programas escolares, referências culturais nacionais e locais e recorrerá às diferentes línguas africanas”. Cf., MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.17. Ainda de acordo com Frederico Mayor, a necessidade de se repensar e adaptar os conteúdos educativos nos países africanos, poderá encontrar na NEIDA – “Rede de Inovação Educativa para o Desenvolvimento em África” – orientada pelo Gabinete Regional para a Educação em África, instalado em Dakar (Senegal), um bom parceiro para o estabelecimento de uma cooperação profícua. Cf., MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.22

²³⁰ O CICIBA – Centro Internacional de Civilização Bantu – com sede em Libreville (Gabão) foi criado por iniciativa do presidente do Gabão, El Hadj Omar Bongo, na sequência da 1ª Conferência de Ministros da Zona Bantu, realizada de 5 a 9 de Julho de 1982. Neste fórum participaram os seguintes países: Angola, Burundi, Congo, Gabão, Guiné Equatorial, Ruanda, S. Tomé e Príncipe e Zaire. Os Camarões e a Nigéria participaram, naquela altura, ainda como observadores. Um dos objectivos do CICIBA é o de diminuir as barreiras linguísticas surgidas na sequência das diferentes ocupações coloniais, bem como ainda ultrapassar as dificuldades que surjam como resultado da existência de diferentes regimes políticos. In, <http://www.politique-africaine.com/numeros/pdf/009095.pdf>, em 01/07/03; também em OBENGA, Théophile; SOUNDOULA, Simão, dir. (1991) *Racines Bantu – Bantu Roots*; Introduction, Sépia, Paris, pp.7-12

²³¹ Uma das línguas africanas de Angola.

²³² Antigo ministro senegalês da Cultura e actual representante da UNESCO para a África Central

cruzamento semântico através do sistema de concordâncias das línguas *bantu* – o *proto-bantu* – concluiu que o papel dos chefes tradicionais e espirituais nos mecanismos de prevenção e de resolução dos conflitos na área geográfica estudada, já ocorre há 4.000 anos. A comparação lexical por si realizada foi apresentada, a título ilustrativo, entre o Kikongo, falado em Angola, nos dois Congos e no Gabão, e o Kiswahili, largamente expandido no Burundi, nos Comores, no Congo-Kinshasa, no Quênia, no Uganda e na Tanzânia.

Para Souindoula, “autoridades tradicionais, como: os *nfumu*, os *soba*, os *soma* e outros *nganga nkisi* põem em relevo nessas práticas de prevenção de conflitos, os princípios de diálogo, tolerância, moderação, compromisso, consenso, espírito de abertura, união e solidariedade”. Esta abordagem antropológica apoiada na linguística africana *bantu*, acabou por procurar demonstrar ainda a importância da utilização das línguas africanas na prevenção e resolução dos conflitos.²³³

6.3.1.2. Educar para o ambiente

As causas naturais ligadas ao clima – como a irregularidade das chuvas –, associadas à fragilidade dos ecossistemas –, como a pouca profundidade dos solos em África – constituem, por si só, motivos de preocupação. Porém a acção do homem vem agravando substancialmente a questão ambiental em África e, tal facto, poderá dar azo a uma maior desertificação no continente.

O hábito cultural das queimadas e a desflorestação (tanto para fins agrícolas, como para obtenção de madeira para combustível ou para a construção) vêm colocando os solos desprotegidos de vegetação à mercê da erosão provocada pelas chuvas e pelos ventos. Consequentemente, para além do despovoamento da flora, surge também o desalojamento da fauna. Estas acções negativas só poderão ser solucionadas desde que, a nível educativo, se preveja a inclusão das questões relacionadas com a protecção ambiental nos programas curriculares.²³⁴

²³³ “Os depositários e grandes retóricos desses falares são, por excelência, os chefes costumeiros. É por isso que, a sua plena implicação na vida administrativa e política, pode ser benéfica para garantir a paz social, a concórdia e mesmo as relações de boa vizinhança entre Estados do continente. Estas condições são indispensáveis para prever, com mais optimismo, a Renascença Africana (...)” Cf., SOUINDOULA, Simão (2003), *Resumo da Comunicação apresentada na Conferência Internacional sobre o Diálogo Intercultural e a Cultura da Paz na África Central e na Região dos Grandes Lagos realizada de 2 a 4 de Setembro de 2003*, Libreville (Gabão); também na Revista *ÁFRICA HOJE*, *Conferência promovida pela UNESCO*, in, <http://africa.sapo.pt/16/414515.html>, em 01/01/04

²³⁴ A nível da UNESCO e do PNUE – Programa das Nações Unidas para o Ambiente – os governos africanos poderão recolher experiências educativas necessárias à protecção dos seus ecossistemas, levando

6.3.1.3. A questão demográfica nos conteúdos educativos

De acordo com as estimativas da ONU prevê-se que, por volta do ano 2015, a população africana possa ultrapassar os mil milhões de habitantes.²³⁵ Contudo, longe de quaisquer soluções de natureza malthusiana ou de tão pouco procurar ferir quaisquer sentimentos culturais ou religiosos, Frederico Mayor, refere que grande parte da pertinência do conteúdo educativo se perderá, se o mesmo “(...) não estiver apto a contribuir, com os dados de base considerados essenciais, para a formação de atitudes responsáveis do indivíduo e da colectividade.”²³⁶

Quanto menor for o agregado familiar, mais possibilidades têm as crianças de frequentar a escola e, conseqüentemente, uma maior escolarização conduz a uma melhor qualidade de vida das populações.

6.3.1.4. Educar para a saúde

Repensar a Educação de modo a enfrentar e resolver os problemas, para além de uma reforma exige sobretudo a introdução de conteúdos programáticos relacionados com a saúde. Existem, pelo menos, dois flagelos atentatórios contra a vida das populações, aos quais a Organização Mundial da Saúde (OMS) atribui uma enorme prioridade: As medidas de prevenção e de combate à malária e ao Síndrome de Imunodeficiência Adquirida (SIDA), aspectos que também vieram mais tarde a merecer uma atenção especial da Cimeira do Milénio. Sendo a malária a maior causa imediata de morte entre crianças com menos de 5 anos de idade, é de se entender que a educação, em matéria de saúde, terá que ser aprofundada e promovida ao nível do ensino primário, do secundário e ao longo da vida.²³⁷

6.3.1.5. Os meios informáticos e o ensino a distância

Considerava também o ex-director-geral da UNESCO, na sua proposta de Programa de Acção, que África não se deveria deixar atrasar em matéria de meios

as novas gerações a cuidarem melhor da utilização dos seus recursos naturais, que são fontes do seu próprio desenvolvimento.

²³⁵ MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.18

²³⁶ *Idem*, p.19

²³⁷ *Ibidem*

tecnológicos modernos. Pelo contrário, deveria proceder à introdução da informática nos seus sistemas educativos.



FONTE: Hermano Carmo, *In*, *Pistas para uma parceria entre a Universidade Aberta e a CABGOC*²³⁸

Sublinhava então, que “não dar às juventudes africanas essa possibilidade de acesso às ciências informáticas, equivalerá a criar-lhes um grave ‘handicap’, que as distanciaria das juventudes de quase todos os outros países.”²³⁹

QUADRO 1.8 – NÚMERO DE INSTITUIÇÕES E DE PAÍSES COM ENSINO A DISTÂNCIA EM ÁFRICA

| INDICADORES | QUANTIDADE |
|--|------------|
| Nº de instituições com EAD | 65 |
| Nº de países: | 34 |
| Países com 1 organização ²⁴⁰ | 22 |
| Países com 2 organizações ²⁴¹ | 5 |
| Países com 3 organizações ²⁴² | 2 |
| Países com 4 ou mais ²⁴³ | 5 |

FONTES: UNESCO, *in*, *Regional survey on distance education in Africa*; Keegan, D. e Rumble, G., *in*, *Distance teching at university level*; e Doerfert, F. et al, *In*, *Short descriptions of selected distance-education institutions*²⁴⁴

²³⁸ CARMO, Hermano (1998), *O desenvolvimento de um sistema de EAD em Angola: pistas para uma parceria estratégica*, Luanda, comunicação ao Fórum sobre A Universidade Agostinho Neto e o Ensino Superior em Angola, (2 a 6 de Novembro de 1998). Ainda sobre o Ensino a distância veja-se, ZAU, Filipe (1996), *Da Distância do Ensino ao Ensino a Distância*; *In*, Angola Informação, Edição dos Serviços de Imprensa da Embaixada da República de Angola em Portugal, Lisboa, pp.38-44

²³⁹ MAYOR, Frederico, *op. cit.*, pp.23-24 e em CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, pp. 204-208. Ainda neste campo, a UNESCO afirma dispor de uma “rica e diversificada experiência disponível para aplicação em África”. Também o Banco Mundial manifesta a sua opinião favorável à implementação de programas de EAD como uma das políticas fundamentais para o desenvolvimento de uma estratégia educativa no continente africano. *Cf.*, BANCO MUNDIAL (1990), *op. cit.*, p.3 e pp.106-109.

²⁴⁰ “Angola, Argélia, Benin, Botswana, Burundi, Chade, Egipto, Madagáscar, Malawi, Mali, Mauritânia, Marrocos, Moçambique, Namíbia, Niger, S. Tomé e Príncipe, Senegal, Seychelles, Serra Leoa, Sudão, Togo, Zâmbia”; *Cf.*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.9.

²⁴¹ “Camarões, Ghana, Tunísia, Zaire e Zimbabwe”; *Cf.*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.9

²⁴² “Kenya e Maurícias”; *Cf.*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.9

²⁴³ “Suazilândia e Tanzânia com 4, República da África do Sul com 5 e Lesoto e Nigéria com 7”; *Cf.*, CAMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.9

QUADRO 1.9 – MATÉRIAS LECCIONADAS PELAS INSTITUIÇÕES AFRICANAS DE ENSINO A DISTÂNCIA

FONTE: UNESCO, *in*, Regional survey on distance education in Africa²⁴⁵

Atendendo à velocidade a que se processa a evolução tecnológica nesta área científica, quanto mais tempo levar a introdução do ensino informático nas escolas africanas, maior será o fosso que separa os países industrializados daqueles que, desesperadamente, procuram essa via. Num continente, onde as distâncias representam um enorme obstáculo à comunicação entre homens e instituições, apesar da multiplicidade de línguas a empregar, Frederico Mayor considera que “seria uma verdadeira aberração” não dinamizar o ensino a distância.

6.3.1.6. Administração e gestão dos sistemas educativos

A promoção de uma reforma dos conteúdos terá de estar implicitamente direccionada para um emprego ou qualquer outra actividade produtiva. Porém, “uma orientação nesse sentido, (...) não implica o descuidar da cultura geral, [e] deve imprimir-se a todos os níveis, do primário ao superior.”²⁴⁶

6.3.1.7. A inclusão da dimensão cultural nas estratégias de desenvolvimento

²⁴⁴ UNESCO (1996), *Regional survey on distance education in Africa*, UNESCO Education Sector, Paris, s/p; Keegan, D. e Rumble, G. (1982), *Distance teaching at university level*, in *The distance teaching universities*, Croom Helm e St. Martin's Press, London, Canberra e N. York; s/p. Doerfert, F. et al (1989), *Short descriptions of selected distance-education institutions*, FernUniversität, Hagen, s/p.; *cit. in*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.9

²⁴⁵ UNESCO (1996), *op. cit.*; *cit. in*, CARMO, Hermano (1999a), *op. cit.*, p.10

²⁴⁶ MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.20 e p.25

Há um notório desfasamento entre os sistemas educativos e a realidade económica local. Uma última contribuição da UNESCO refere-se à necessidade de se estabelecer uma estreita cooperação entre Educação/Cultura/Comunicação, com vista ao desenvolvimento endógeno.²⁴⁷

6.3.2. As línguas africanas como meio e matéria de ensino

O continente africano, tal como em outros continentes, por razões históricas e culturais, tem diferenças por vezes bastante acentuadas de país para país e, até mesmo, no interior de cada país. Para além da multiculturalidade e do plurilinguismo existentes, as populações dos diferentes Estados também apresentam diferentes níveis de competência linguística, quer as línguas tenham origem africana ou europeia; sejam ou não maternas; tenham ou não o estatuto de língua oficial, língua franca ou língua de escolaridade.

Apesar da maioria dos países africanos de expressão inglesa, independentemente do número de línguas existentes, apresentar uma maior tendência para o uso de línguas africanas durante os primeiros anos de escolaridade, há também países de expressão francesa que as utilizam. Até ao momento, pelo menos, no ensino oficial, nenhum país de expressão portuguesa faz uso do seu património linguístico africano como meio de ensino e/ou matéria de ensino.²⁴⁸ Torna-se, no entanto, relevante, o facto de, num conjunto de 38 países da África subsahariana, todos apresentarem um mesmo aspecto comum: o fraco domínio das línguas oficiais de origem europeia, independentemente do ex-país colonizador e do maior ou menor número de anos de independência. : A Libéria, por exemplo, cuja população apresenta uma fraca competência linguística na língua inglesa,

²⁴⁷ “Na verdade, parece-me surpreendente que seja preciso insistir uma vez mais sobre algo que me parece evidente: descuidar a dimensão cultural do desenvolvimento equivale – e isso aconteceu frequentemente – a querer ter acesso ao desenvolvimento ignorando um dos seus objectivos primordiais, que consiste no desenvolvimento das capacidades individuais e colectivas (...) Os indivíduos e os grupos visados pelas acções de desenvolvimento, não se sentem implicados, nem se interessam verdadeiramente pela sua realização, se não tiverem motivações de ordem cultural (promoção de línguas nacionais, defesa das identidades culturais). Convém portanto ter em conta as especificidades locais, as mentalidades e a visão do mundo das populações envolvidas (...). De facto, a cultura deve reforçar os conceitos transmitidos sobre autenticidade e conveniência, sem os quais se caminhará para a perda de identidades comunitárias e nacionais. Por seu lado, a comunicação permite que esses mesmos conceitos sejam transmitidos fora do sistema, para além da idade escolar, contribuindo assim para a instauração dum verdadeiro processo de educação permanente, ou até para a sua restauração, visto ser uma realidade que tal processo foi durante muito tempo característica da educação africana tradicional”. Cf., MAYOR, Frederico, *op. cit.*, pp.15-16 e p.39. Ainda neste contexto, também Hermano Carmo afirma que: “ (...) convém, antes de mais, desmontar uma ideia feita da sociedade industrial, a de que tudo o que é tradição é cristalizado, antiquado, substituível, e de que o que se apresenta como novidade, moderno, é em si mesmo bom e adoptável para melhorar a qualidade de vida das populações”. Cf., CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*; Universidade Aberta, Lisboa, p.33

²⁴⁸ Veja-se em ANEXOS I-A os diferentes papéis das línguas de comunicação e meio de ensino na África sub-sahariana, até 1990

foi fundada ainda no primeiro quartel do século XIX, mais precisamente, em 1822, por negros livres da América do Norte, que não dominavam as línguas africanas. Até 1847, a Libéria foi um país tutelado pelos EUA.²⁴⁹ Já a Nigéria, apesar do elevado número de línguas africanas (mais de 400), não se coibiu de introduzi-las (pelo menos três delas) nos primeiros anos do ensino primário, tantas quanto o Senegal de colonização francesa, que apresenta um total de, mais ou menos, 10 línguas africanas. Já a Somália e o Sudão não utilizam nenhuma língua de origem europeia no ensino primário e pós-primário. No fundo, cada país, de acordo com os aspectos de ordem psico-social, procura adoptar, ao nível *micro-sociológico*, as políticas linguísticas, que melhor se coadunem com as suas políticas educativas, desde que estas estejam, evidentemente, em consonância com o contexto sócio-cultural das populações, que procuram atender. Daí que o desenvolvimento endógeno concorra (mais hoje, do que ontem) para a utilização das línguas africanas como meio e conteúdo de ensino.

6.4. A questão educativa nos grandes fóruns africanos

6.4.1. O percurso de Adis Abeba a Harare

À saída do período colonial, realizou-se, em 1961, a Conferência de Adis Abeba e sublinhou-se a necessidade de renovar os conteúdos da educação, adaptando a escola à vida das comunidades locais. Foi a partir desta primeira Conferência, que a educação passou a ser entendida em África como a “terapêutica do sub-desenvolvimento, cujas diferentes manifestações deveriam ser globalmente combatidas tanto no plano económico e técnico, como no plano social e cultural.”²⁵⁰

Em 1962, em Madagáscar, a *Conferência de Tenenerife* dedicou-se quase que essencialmente ao ensino superior e ao seu papel na formação de quadros e na difusão da cultura.

Em 1968, no Quênia, a *Conferência de Nairobi* consagrou especial atenção à educação científica e técnica e à formação de quadros com vista ao desenvolvimento. Nesta Conferência surgiram três importantes linhas de força: a ligação da escola à vida; a preservação da identidade cultural; e a ligação da educação ao mundo do trabalho.

Em 1969, em Kinshasa, numa *Conferência dos Ministros da Educação dos Estados Francófonos*, os participantes foram muito críticos em relação à forma errada de ver a escola; i.e., como uma instituição estranha, introduzida em África pela colonização e

²⁴⁹ SÉGUIER, Jaime de – dir. (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.1747

²⁵⁰ HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.34

servindo interesses que estão remotamente afastados dos da vasta maioria das massas africanas. Ali se constatou que “a escola em África continuou, na maior parte dos casos, um legado do sistema colonial, o que explica a sua natureza elitista e o facto de servir melhor os requisitos do modo de vida metropolitano do que o das nações africanas.”²⁵¹

Na medida em que os factos económicos e sociais são também factos técnicos e culturais, em 1975, em Accra (Ghana), também os ministros da Cultura africanos consideraram que “a cultura está com a ciência e a educação no coração do processo de desenvolvimento”.

Em 1976, na Nigéria, a *Conferência de Lagos*, levantou a questão da “pertinência social e cultural da educação e da sua contribuição à realização do indivíduo e à sua formação enquanto cidadão e agente de produção.”²⁵²

Em 1979, na Libéria, com a *Declaração de Monróvia*, os Estados africanos procuraram assegurar que as suas políticas de desenvolvimento reflectissem adequadamente os valores sócio-culturais, de modo a reforçarem a identidade cultural africana. É, principalmente, através da educação, que as línguas africanas, histórias, tradições e valores de África necessitam de ser traduzidos à vida e acarinhados.²⁵³

Em Abril de 1980, os chefes de Estado e de Governo da ex-OUA adoptaram o já referido *Plano de Acção de Lagos* e, finalmente, em 1982, no Zimbabwe, a *Declaração de Harare* sublinhou, entre outras questões, a necessidade de ligar o desenvolvimento da Educação ao desenvolvimento nacional, com vista ao exercício pleno do direito à Educação pelos africanos. A *Conferência de Harare* convidou os Estados africanos a elaborarem e executarem políticas de educação que visassem, essencialmente:

- A eliminação do analfabetismo através de uma acção vigorosa e sistemática, com empreendimento de esforços conducentes à escolarização primária das crianças e à alfabetização massiva de jovens e adultos;
- O desenvolvimento da educação de adultos, como meio de aquisição de conhecimentos gerais, aperfeiçoamento profissional e preparação para as diferentes tarefas económicas e sociais;
- O desenvolvimento e renovação do ensino das tecnologias;

²⁵¹ SEYA, T.P., *op. cit.*, p.58

²⁵² HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.33

²⁵³ SEYA, T.P., *op. cit.*, pp.66-67. “A estratégia de Monróvia (1979) foi definida na Declaração de Empenhamento dos chefes de Estado e de Governo da Organização de Unidade Africana sobre os princípios directores a respeitar e as medidas a tomar, a favor da auto-suficiência nacional e colectiva no desenvolvimento económico e social com vista à instauração de uma nova ordem económica”. Cf., HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.29

- A aceleração, expansão e melhoramento do ensino técnico-profissional e do ensino agrícola;
- O apoio ao desenvolvimento da pesquisa nas diferentes ciências da educação;
- A orientação do ensino superior, no tocante à organização dos seus programas e das actividades de pesquisa, para melhor contribuírem para o melhoramento do sistema educativo e, conseqüentemente, para o desenvolvimento.²⁵⁴

A maior inovação da *Conferência de Harare* foi a de juntar num mesmo fórum ministros da educação e ministros encarregados da planificação económica, como uma forma simbólica de estabelecer uma ligação indissociável, que deve existir entre a Educação, o Desenvolvimento e a Construção da Nação. Desta feita, esta relação “(...) atesta a necessidade que se impõe de ligar o desenvolvimento da educação e o desenvolvimento nacional”. De acordo com Haidara, o balanço da evolução em África desde Adis Abeba (1961) a Harare (1989), independentemente dos progressos realizados, das dificuldades e insuficiências constatadas “revela-nos um conjunto coerente de orientações precisas para o desenvolvimento futuro da educação em África.”²⁵⁵

6.4.2. A Nova Parceria para o Desenvolvimento de África – NEPAD

Em Julho de 2001, foi criada a NEPAD – Nova Parceria para o Desenvolvimento de África – uma iniciativa política de cinco chefes de Estado africanos: Thabo Mbéki (África do Sul), Abdelaziz Bouteflika (Argélia), Hosni Mubarak (Egipto), Olusegun Obasanjo (Nigéria) e Abdulaye Wade (Senegal). Estes cinco países viriam a constituir o comité de direcção do NEPAD, que tem como principal propósito “o desejo de África tomar em mãos o seu próprio destino através de um forte empenho na prevenção e resolução de conflitos, na boa vizinhança e na integração regional.”²⁵⁶ Em contrapartida, a NEPAD procura obter o apoio dos países industrializados para retirar o continente da marginalização em que se encontra, não só através da já tradicional ajuda pública, como também pela mobilização do sector privado. Nesta conformidade, foram identificados 10 temas prioritários: a boa governação pública, a boa governação da economia privada, as infra-estruturas, a educação, a saúde, as novas tecnologias de informação e de

²⁵⁴ HAIDARA, Baba Akhib, *op. cit.*, p.33

²⁵⁵ *Idem.*, p.30

²⁵⁶ BÉBÉAR, Jean-Pierre – relator (21 de Maio de 2003), *Documento de Trabalho sobre a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD)*, Parlamento Europeu, Comissão para o Desenvolvimento e a Cooperação, DT/496900PT.doc, Tradução Externa, p.2

comunicação (NTIC's), a agricultura, o ambiente, a energia, e, por último, o acesso aos mercados dos países desenvolvidos e a diversificação dos produtos.²⁵⁷

A NEPAD resulta de uma fusão dos programas destinados a eliminar a pobreza no continente africano: *African Revival* (Renascimento Africano), do Presidente Mbéki; *Millenium Action Plan* (Plano de Acção do Milénio), do Presidente Obasanjo; e *Plano Omega*, do Presidente Wade. A mesma foi criada em Lusaka (Zâmbia), em Julho de 2001, e adoptada como Plano de Acção para África, em Junho de 2002, na sequência de uma reunião entre os chefes de Estado precursores da NEPAD e o G8, em Kananaskis (Canadá). Na Cimeira de Durban (9 a 11 de Julho de 2002), na África do Sul, a NEPAD passou a assumir o estatuto de programa operacional da União Africana. A NEPAD poderá constituir-se numa garantia para o FMI e para o BM, no sentido de que, futuramente, sejam os próprios países africanos a avaliarem-se a si próprios.²⁵⁸

7. Em síntese

Uma melhor compreensão de Angola enquanto país africano em desenvolvimento, levou-nos a percorrer um caminho inicial, que nos possibilitou chegar ao conceito de desenvolvimento sustentável e verificar que há uma forte correlação entre a baixa escolarização e a pobreza. A análise das necessidades educativas, por parte da grande maioria das populações africanas, conduziu-nos à importância do formador, como peça fundamental para o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações. Verificámos que, sem o domínio do conhecimento para uma aplicação científico-técnica e tecnológica, os povos não se desenvolvem de forma sustentável e os países, apesar de politicamente independentes, não se tornam autónomos, mesmo que sejam detentores de consideráveis riquezas naturais, já que o homem é o principal elemento das forças produtivas.

Os sistemas educativos são concebidos em contextos políticos, económicos e culturais específicos e são orientados para que, num determinado período, dêem uma

²⁵⁷ “A Argélia é responsável pela vertente do desenvolvimento humano, que abrange a saúde e a educação, ao passo que a África do Sul é responsável pela vertente da boa governança política (resolução dos conflitos, segurança, democracia) e o Egipto pelo acesso aos mercados e diversificação dos produtos e da agricultura. A Nigéria é responsável pela boa governação económica e o Senegal pelas infra-estruturas, a energia, o ambiente e as tecnologias de informação e comunicações (...)”. Cf., BÉBÉAR, Jean-Pierre, *op. cit.*, p.7

²⁵⁸ JORNAL DE ANGOLA (9 de Julho de 2004), Angola adere a mecanismo de avaliação de governação, Luanda

responda adequada às necessidades de crescimento económico e de melhoria da qualidade de vida dos cidadãos.

CAPÍTULO II – CONTEXTO ANGOLANO E RECURSOS HUMANOS

1. Angola: uma nação em construção

Exceptuando os últimos tempos, em que se anuncia um acentuado crescimento económico,²⁵⁹ Angola foi durante décadas retratada em diferentes órgãos de comunicação social como um país adiado e em constante desassossego.

Após quase década e meia de confrontos com a administração colonial portuguesa, seguiu-se uma guerra fratricida, considerada, hoje, “a mais longa na história recente de África”.²⁶⁰ A mediatização da instabilidade político-militar, que assolou todo o país, até 2002, deu o mote para o surgimento de perspectivas extremamente negativas para o seu futuro, sobretudo após a divulgação de imagens que, durante largos anos, serviram de manchete aos mais diferentes órgãos noticiosos: deslocados; refugiados; crianças abandonadas; fome; lixo; pobreza extrema; doenças de todo o tipo (incluindo a pandemia do HIV/SIDA); falta gritante de assistência médica e medicamentosa; baixa esperança de vida; elevada taxa de mortalidade infantil; destruturação de comunidades rurais tradicionais; sobrepopoamento das zonas urbanas e peri-urbanas; campos minados; guerra; infra-estruturas destruídas; incapacidade de resposta por parte do Estado; dependência em grande escala da ajuda humanitária internacional... enfim, um quadro dramático e angustiante de gritantes dificuldades vividas em Angola, ainda no início do século XXI.

Na opinião de Ruy Duarte de Carvalho, investigador angolano, há quem pense, que a crise angolana residia apenas na guerra que, segundo a linguagem adoptada, foi imposta aos angolanos, determinando, posteriormente, todo um conjunto de dificuldades de carácter político e sócio-económico. Outros afirmavam que a crise era o resultado da “aberração de uma economia planificada” (que nunca o foi); ou da “frustração de uma proposta socialista (que nunca se soube ensaiar e não passou, globalmente, de uma caricatura desconcertante.”²⁶¹ Ruy Duarte de Carvalho acrescenta que, também em outros países africanos, se constatam situações semelhantes, sem que, no entanto, tenham vivido situações de guerra prolongada (como ocorreu em Angola), ou tenham experimentado um regime pretensamente marxista ou marxizante.

A problemática angolana (não subestimando a guerra e os seus resultados) deveu-se à dissolução abrupta das instituições coloniais herdadas, ignorando-se o facto das mesmas, independentemente da sua qualidade, terem sido organizações estruturadas, por onde passava a vida social e as estratégias individuais e de grupo, que garantiam a sobrevivência. Seguiu-se, na generalidade, uma confusa procura de alternativas e improvisações teóricas e práticas, que criaram, “(...) mesmo aos poderes ditos tradicionais a ilusão de lhes

²⁵⁹ “Uma taxa de crescimento económico na ordem dos 20,6 por cento foi alcançada pela economia nacional em 2005, constituindo a mais alta já atingida, nesse domínio, desde que o país se tornou independente há 30 anos”. Cf., ANGOLAPRESS (23 de Maio de 2006), *Angola regista mais elevada taxa de crescimento económico*, Luanda; In, <http://www.angolapress-angop.ao/noticia.asp?ID=441854>, em 23/05/06

²⁶⁰ M'BOKOLO, Elikia, *op. cit.*, p.7

²⁶¹ CARVALHO, Ruy Duarte de (1992), *Angola: O Passado vivido e o Presente em Presença – Hipótese para uma análise antropológica da crise em curso*, In, África: Revista do Centro de Estudos Africanos, USP, S. Paulo, 16-17 (I), p.126, Comunicação apresentada ao “Workshop” *Angola: A crise e o desafio democrático*, realizado em Luanda pela ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente, de 24 a 26 de Agosto de 1992.

estava reservado algum papel reconhecido e legal, hipótese que cedo se viria a desvanecer.”²⁶² Tal como em todo o mundo, em que as condições estruturais do presente se assemelhavam às angolanas, o Estado, para garantir a sua própria reprodução, fez nascer uma classe político-burocrática capaz de recuperar e adaptar “sistemas de dependência e de clientela familiar, de parentesco, étnica ou regional, factores de identificação capazes de garantir o acesso a estatutos, nomeadamente económicos e sociais, inalcançáveis por outras vias.”²⁶³

As ocultações fazem parte do jogo político,²⁶⁴ onde o discurso é quase sempre mais fechado e menos claro que o discurso académico. Porém, em Novembro de 2001, cerca de cinco meses antes da assinatura do Protocolo de Entendimento entre o Governo Angolano e a UNITA, José Eduardo dos Santos, presidente da República de Angola, assinava pelo seu próprio punho um prefácio com novas linhas de orientação política para um contexto de paz e de reconciliação nacional. Deste prefácio sublinhámos a opinião do chefe de Estado angolano, sobre o papel da educação e do ensino como motores essenciais de um processo direccionado para a paz, a unidade, a reconciliação e o desenvolvimento, que não dispensa os valores culturais e o envolvimento de todos os cidadãos nos projectos da sociedade.²⁶⁵ Contudo, para que estas metas sejam alcançadas em todo o país, torna-se necessário haver:

- Formação de recursos humanos;

²⁶² *Idem*, pp.127-128

²⁶³ *Idem*, p.131. A propósito da relação entre poder político e parentesco, Joseph Miller afirma o seguinte: “A história política dos Mbundu não se moveu numa direcção única, tendo consistido antes numa alternância irregular entre o triunfo de instituições baseadas nas lealdades de parentesco e o daquelas que faziam a articulação com a exigência dos reis. Repetidas vezes emergiam reis para reivindicar os serviços dos membros dos grupos de parentesco Mbundu, os quais, persistentemente, se viam a si próprios primeiro como membros das linhagens e apenas em segunda instância, e geralmente sob ameaça, como obedientes a uma autoridade externa”. Cf., MILLER, Joseph C. (1995), *Poder Político e Parentesco – Os antigos Estados Mundu em Angola*, Arquivo Histórico Nacional – Angola, Ministério da Cultura, Luanda, p.277-278

²⁶⁴ CARVALHO, Ruy Duarte de (1992), *op. cit.*, p.126

²⁶⁵ “Angola encontra-se numa importante encruzilhada histórica. Embora ainda se mantenham focos de relativa instabilidade militar, que afectam a actividade económica e a reconciliação nacional, começam finalmente a vislumbrar-se indícios claros de que é possível preparar-se desde já o futuro. Comemoraram-se no mês de Novembro de 2001, vinte seis anos de Independência Nacional. Em consequência da guerra, muitas oportunidades de desenvolvimento se perderam que, no entanto, ainda podem ser recuperadas com trabalho, perseverança, disciplina, confiança, solidariedade e espírito de unidade nacional. O nosso país está colocado perante vários desafios, que têm que ser vencidos com organização e sabedoria. O processo de paz tem que ser concluído com êxito, mobilizando-se para o efeito de forma crescente a sociedade, a sociedade política e a sociedade civil. A democratização deve ser aprofundada e estendida a todos os extractos sociais, com envolvimento do máximo de parceiros na discussão dos projectos da sociedade. O respeito pelas tradições e valores culturais do passado deve ir a par da abertura ao mundo e da modernidade. A educação e o ensino devem ser motores do processo. O desenvolvimento não deve descurar a especial atenção que se deve prestar aos grupos populacionais mais desfavorecidos e vulneráveis. A nossa opção por uma economia de mercado não deve, com efeito, fazer-nos abdicar de um forte pendor social, para que os valores económicos não se confinem ao lucro e à competitividade mas se alarguem à criação de emprego, à justa distribuição do rendimento e ao desenvolvimento humano, beneficiando o máximo dos cidadãos. Um outro desafio vai obrigar-nos a passar de uma economia de enclave para uma economia nacional. O petróleo tem sido desde a Independência o produto economicamente dominante, respondendo por uma percentagem muito elevada do valor acrescentado interno e das receitas totais de exportação. Esta assimetria profunda provoca uma inaceitável dependência do exterior, em especial da procura mundial de ‘crude’ e dos preços que os grandes cartéis impõem na defesa dos seus interesses. Impõe-se por essa razão que nos voltemos para uma economia nacional integrada, em que os diferentes sectores criem sinergias entre si. O nosso modelo de desenvolvimento económico, ao assentar no mercado, tem que contemplar formas, estratégias e políticas conducentes a uma crescente interdependência interna, que será favorecida por uma situação de paz e por um clima de reconciliação nacional. (...)”. Cf., SANTOS, José Eduardo dos, *Prefácio*, In, MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, pp.6-7

- Interiorização de um mesmo sentido de identidade ou de pertença, que resulte das configurações sociológicas: o estado-nação, gerado por um nacionalismo, que lhe é próprio.²⁶⁶

Qualquer Estado moderno necessita de uma nação, para que possa existir e reproduzir-se. Angola, como a maioria dos actuais Estados africanos, conta, à partida, apenas com dois ou três factores para a consolidação, ou até mesmo, para a criação da nação:

- *A classe política*, que declara o Estado e o assume;
- *O território*, em que a Nação se irá projectar;
- *A história comum das populações inseridas nesse espaço* que, nalguns casos é bem escassa e pouco profunda “muitas delas só se tornaram relacionáveis a partir de uma curta e desigual experiência colonial”.²⁶⁷

No século XVIII, o deputado britânico Edmund Burke (1729-1797) afirmava que “os Povos que não olham para trás, para os seus antepassados, não serão capazes de olhar para a frente, para a

²⁶⁶ Do étimo *nascere*, o conceito de nação começou por se reportar à comunidade humana que, apresentando uma mesma origem comum, costumes semelhantes ou os mesmos interesses das gerações predecessoras, comunicava, na maioria das vezes, num mesmo idioma e ocupava um mesmo espaço territorial. De acordo com Georges Burdeau, a nação não é mais do que uma ideia ou representação e ela implica um passado comum, do qual os membros da comunidade têm certa consciência. A unidade é simultaneamente política, económica e normalmente cultural, e procura manifestar-se através de instituições comuns. Cf., BURDEAU, Georges (1959), *Méthode de la science politique*, Dalloz, s/e, s/p; cit. in, BIROU, Alain, op. cit., p.271. No decurso do século XIX, as diversas propostas conducentes à definição de nação detiveram-se essencialmente em aspectos unitários assentes em três pressupostos que, à época, considerados preponderantes: raça, língua e afinidade religiosa. Desta feita, para que houvesse uma comunidade nacional, tornava-se necessária a existência de uma cultura global predominante, que surgisse não só de um quadro cultural geral, mas, também, de uma plataforma comum de valores capazes de assegurar a integração e o consenso mais ou menos explícito dos seus membros. Cf., ANDRADE, Mário de (1997), *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa., p.14. Quanto ao nacionalismo, Ernest Gellner considera-o como “um princípio político, onde a unidade nacional e a unidade política devem corresponder uma à outra”. Gellner, Ernest (1993) [1983], *Nações e Nacionalismo*, Gradiva, Lisboa, p.1, cit. in, VENÂNCIO, José Carlos (2000), op. cit., p.63. Domingos Caeiro, com base no conceito de nação utilizado por Max Weber, afirma que o nacionalismo é o “sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros se identificam com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida e têm vontade de decidir sobre o seu destino político comum. Pode ser também um patriotismo intelectualizado e arvorado em doutrina política que faz da Nação um absoluto”. Cf., CAEIRO, Domingos, op. cit., p.219. Jerzy Wiatr considera haver três grupos de teorias de nação: as que consideram nação uma comunidade de ideias e valores sociais; as que estabelecem uma relação entre nação e país; e, finalmente, as que concentram a sua atenção na génese histórica dos laços nacionais. In, WIATR, Jerry J. (1977), *Spoleczenstwo. Wstep do Socjologii Systematycznej*, PWN, Varsóvia, pp.377-396; cit. in, CARVALHO, Paulo de (2002), *Angola, quanto tempo falta para o amanhã?: Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Celta Editora, Oeiras, p.7; Max Weber, por seu turno, definiu a nação como uma comunidade de sentimentos e considerou que, a mesma, se manifesta num determinado Estado. Cf., WEBER, Max (1947), *Essays in Sociology*, Londres, s/e; s/p; cit. in, CARVALHO, Paulo de (2002), op. cit., p.7. No que toca ao nacionalismo africano, há que frisar que, a esmagadora maioria dos países que, a partir da década de 60, ascenderam à independência, não dispunham propriamente de uma unidade nacional. Tão pouco existia o conceito de nação enquanto comunidade de sentimento que, segundo Gellner, se encontra implicitamente ligado ao conceito de nacionalismo. Os nacionalistas africanos, em situação de franca minoria, ao falarem na nação, evocavam-na, sobretudo, com “sentido prospectivo”. Daí que, “o nacionalismo africano (como parte do asiático, de resto), protagonizado por uma minoria ocidentalizada, acaba por ter, em relação à mesma, uma forte função catártica, de procura de uma identidade”. Gellner, Ernest (1993) [1983], *Nações e Nacionalismo*, Gradiva, Lisboa, p.1, cit. in, VENÂNCIO, José Carlos (2000), op. cit., pp.63-64

²⁶⁷ CARVALHO, Ruy Duarte de (27 de Fevereiro de 1998), *Notas para um debate sobre as categorias de Estado e Nação referidas a Angola*, Universidade Agostinho Neto, Angola, pp. 3-4

prosperidade.”²⁶⁸ Como vimos anteriormente, a propósito do conceito de endogeneidade, a ligação entre o presente e o passado faz-se necessária. Todavia, Mundimbe é um dos académicos africanos, que se nega a partilhar das opiniões clássicas sobre a história e a antropologia africanas já que, segundo o mesmo, os resultados podem, ou não, reflectir a realidade objectiva africana.²⁶⁹

Diferentes discursos académicos criam mundos de pensamento nos quais as pessoas concebem a sua identidade e a dos outros. Porém, antropólogos ocidentais e missionários houve, que ao procurarem compreender os africanos, criaram, em relação a estes, distorções.²⁷⁰ Para Mundimbe, *gnoses* significa procurar para conhecer, inquirir, métodos de conhecimento, investigação e chegar ao conhecimento com alguém. De forma mais especializada *gnoses* também se usa, muitas vezes, no sentido da obtenção de um conhecimento mais elevado e esotérico, correspondendo, deste modo, a um conhecimento convencional, estruturado e comum, mas, sob controlo estrito de procedimentos específicos para o seu uso e transmissão. Nesta conformidade, *gnoses* é diferente de *doxa* ou opinião e não se deve confundir com *episteme*, entendida quer como uma configuração intelectual geral, quer como ciência.²⁷¹ “Identidade e alteridade são sempre dadas a outros, assumidas por um Eu ou Nós-sujeito, estruturadas em diferentes opiniões e expressas ou silenciadas de acordo com desejos pessoais face a uma *episteme*.”²⁷² Por outro lado, as identidades culturais, têm sido concebidas como rígidas e imutáveis e não como processos de identificação que se estabelecem num determinado tempo e espaço. Assim sendo, esses processos dão origem a uma sucessão de autocriações constantes, que se configuram de uns tempos para outros.²⁷³

As etnias são, portanto, “significantes flutuantes” e o conceito de etnia deve ser analisado “como uma categoria de nomeação e de classificação, cuja continuidade depende de uma fronteira e de uma codificação constantemente renovada das diferenças culturais, entre grupos vizinhos.”²⁷⁴ Os indivíduos, tal como os grupos sociais são, ou deixam de ser, segundo o espaço e o tempo, membros de uma determinada

²⁶⁸ BURKE, Edmund (1816), *The speeches of the right honourable Burke*, vol.I, Longman, Londres, p.272, cit. in, ROCHA; Edmundo (1997), *O Clube Marítimo Africano*, Edição da Câmara Municipal de Lisboa, Lisboa, p.9; e ROCHA, Edmundo (2003), *Angola: Contribuição ao Estudo da Génese do Nacionalismo Moderno Angolano (período 1950 – 1964)*, Edição do autor, Lisboa, p.7

²⁶⁹ JEWSIEWICKI, Bogumil (1988); In, MUNDIMBE, V.Y. (1988), *The Invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge* [A Invenção de África – *Gnoses*, Filosofia e a ordem do conhecimento], Indiana University Press – Blooming and Indianapolis; James Currey, London, contra-cap. Tradução linear da nossa responsabilidade.

²⁷⁰ *Idem*, pp.ix-x

²⁷¹ MUNDIMBE, V.Y. (1988), *The Invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Introduction, Indiana University Press – Blooming and Indianapolis; James Currey, London, p.ix

²⁷² *Idem*, p.xi

²⁷³ GONÇALVES, António Custódio (2003), *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Edições Afrontamento, Porto, p.12

²⁷⁴ *Idem*, p.11. Quer as novas, quer as velhas identidades, se vêm construindo sobre a representação grego-romana da tensão “*demos*” e “*ethnos*”. Numa “*polis*” havia uma certa comunidade de cidadãos com direitos políticos e jurídicos, que actuava sobre si própria e dominava os que eram considerados inferiores (escravos, estrangeiros, e metecos – forasteiros estrangeiros com autorização para residir em Atenas, sem serem, no entanto, portadores dos mesmos direitos dos atenienses). O “*demos*” das cidades gregas estava em oposição em relação aos “*ethnoi*” dos estados tribais vizinhos. Da mesma forma, o “*populus*” romano se encontrava em oposição a “*gentes*” ou “*nationes*” que existissem dentro ou fora do império. Mais tarde, a “etnia” surge em oposição aos estados ocidentais ditos “civilizados” e a sua emergência passa a corresponder às exigências do enquadramento administrativo e ideológico da colonização, permitindo assim dividir as populações conquistadas, encerrando-as em demarcações territoriais e culturais homogéneas. A cristalização de etnias remonta a processos de dominação política, económica e ideológica de um grupo em relação a outro. PANOFF, Michel; PERRIN, Michel, (1973), *Dicionário de Etnologia*, Edições 70, Lexis, Lisboa, p.67

etnia. As formas de organização social na África pré-colonial estão associadas a “processos constantes de composição, decomposição e recomposição, que se desenvolvem no interior de um espaço e que fundamentam a consciência de uma pertença de identidade individual ou de uma identificação colectiva.”²⁷⁵

Ninguém é exclusivamente membro de uma etnia já que “nenhuma cultura é auto-contida, porque os seus limites nunca coincidem com os limites do Estado.”²⁷⁶ Daí que, algumas etnias em África, supostamente tradicionais, não passam de criações coloniais, já que o conceito de etnia e de etnização não foram e poucas vezes têm sido vistos, mesmo nos nossos dias, como conceitos dinâmicos.²⁷⁷ A colonização limitou-se a cristalizar num território fixo e institucional identidades individuais e identificações colectivas, dando origem a uma série de “safaris ideológicos, que passaram depois a processos de dominação política, económica ou ideológica de um grupo por outro.”²⁷⁸ Neste contexto “(...) é necessário conhecer quem pergunta pela identidade, em que condições, contra quem, com que propósitos e com que resultados.”²⁷⁹

1.1. Uma sociedade multicultural

1.1.1. O multilinguismo

As línguas africanas de Angola encontram-se no contexto de um sociedade multicultural e enquadram-se no âmbito da linguística *bantu*, que compreende um conjunto de idiomas com semelhanças fonéticas, morfológicas, semânticas e lexicais, numa área entre o sul dos Camarões e a África do Sul, correspondendo a aproximadamente 10.018.000 Km². Esses idiomas são falados por cerca de 143 milhões de africanos pertencentes a 22 países: Camarões (uma parte); República Centro Africana; Gabão; S. Tomé e Príncipe; Guiné Equatorial; República do Congo; República Democrática do Congo; Uganda; Ruanda; Burundi; Quénia; Tanzânia; Angola, Zâmbia; Malawi; Zimbabwe; Moçambique; Botswana; Swazilândia; Leshoto; Namíbia (apenas na parte norte) e África do Sul.

QUADRO 2.1 – VARIAÇÕES EM RELAÇÃO AO CLASSIFICATIVO OU AO TEMA SUBSTANTIVAL RELATIVAS A BANTU

| Língua | Singular | Plural |
|-----------------|----------|---------|
| Kimbundu | mu-thu | a-thu |
| Chewa | mu-ntu | ba-ntu |
| Ganda | omu-ntu | aba-ntu |
| Herero | omu-ndu | ova-ndu |
| Kwena | mu-thu | ba-thu |
| Lingala | mo-to | ba-tu |
| Lamba | umu-ntu | aba-ntu |
| Luba | mu-ntu | ba-ntu |
| Lembwe | mu-ntu | ba-ntu |

²⁷⁵ GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.11

²⁷⁶ *Ibidem*

²⁷⁷ AMSELLE, Jean-Loup; M'BOKOLO, Elikia – dirs. (1985), *Au coeur de l'ethnie, Ethnies, Tribalisme et État en Afrique*, La Découverte, Paris, *cit. in.*, GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.11; também em DAVIDSON, Basil, *op. cit.*, p.21

²⁷⁸ GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.12. Vejam-se diferentes paradigmas de classificação dos principais grupos etnolinguísticos angolanos em REDINHA, José (1974), *Etnias e Culturas de Angola*, Instituto de Investigação Científica de Angola, Luanda, p.28; ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa, pp.58-68 e em FERNANDES, João; NTONDO, Zavoni (2002), *Angola: Povos e Línguas*, Editorial Nzila, Luanda

²⁷⁹ GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.12

| | | |
|----------------|----------|----------|
| Nyanja | mu-nthu | a-nthu |
| Shona | mu-nhu | ba-nhu |
| Swahili | mi-tu | wa-tu |
| Umbundu | omu-nu | oma-nu |
| Zulu | umu-nt'u | aba-nt'u |

FONTE: Notas de Introdução à Linguística Bantu²⁸⁰

Em 1851, o alemão Wilhem Bleek descobriu a família das línguas denominadas *bantu*, através do sistema de classes de quatro línguas localizadas no sul do continente africano: o Herero; o Sotho, o Tswana e o Whosa. Esta descoberta está na base da sua tese de doutoramento, defendida na Universidade de Bonn, sob o título *De nominarum generibus linguarum Africae Australis* (Dos géneros de nomes das línguas da África Austral).²⁸¹ As centenas de línguas *bantu* apresentam um tal grau de parentesco, que só é compreendido a partir de um mesmo tronco primitivo. Esta origem comum brotou nos séculos, que antecederam e se seguiram ao nascimento de Cristo. São os chamados “séculos obscuros da África negra.”²⁸² Mas, a coesão entre as línguas *bantu* é tão real como aquela que se relaciona com as muitas línguas da Europa Ocidental.

QUADRO 2.2 – GRUPOS DE LÍNGUAS AFRICANAS DE ANGOLA

| GRUPOS LINGÜÍSTICOS | PROVÍNCIAS ADMINISTRATIVAS | NOME DAS LÍNGUAS AFRICANAS | Nº APROXIMATIVAMENTE VARIANTES |
|---------------------|----------------------------|---|--------------------------------|
| Kikongo | Cabinda | Vili, Yombe, Kakongo e o Woyo | 14 |
| | Zaire | Solongo e o Musicongo | |
| | Uíge | Soso, Kongo, Zombo, Suku, Pombo, Gwenzze, Paka e Koji | |

²⁸⁰ KUKANDA, Vatomene (1985-1986), *Notas de Introdução à Linguística Bantu*, Universidade Agostinho Neto, Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, Lubango, p.6 “(...) Quando os historiadores encontrarem a existência de um ‘proto-bantu’, ou até de um ‘pré-bantu’, a partir das línguas ‘ntu’ actuais, os linguistas poderão facilmente encontrar, e sem riscos de aventura, os elementos comuns às diversas línguas ‘ntu’ actuais e assim reconstruir a estrutura geral do banto comum”. Cf., BALIHUTA K. (1974), *Langue et Culture des Bantu*, Presence Africaine, Paris 94, p.36, cit. in, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa (1985), *Cultura Tradicional Bantu*, Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, Luanda, p.18

²⁸¹ “Bleek chega à conclusão que a estreita semelhança entre os sistemas de classes destas quatro línguas (número de classes, formas dos prefixos, acasalamento das classes e o seu conteúdo) era tal que estas quatro línguas deveriam pertencer a uma família linguística. Só mais tarde, em 1862, na sua gramática comparada *A Comparative Grammar of the South African Languages*, é que ele deu o nome de “Bantu” aquela família linguística. Contudo, Wilhelm Bleek não foi o primeiro a reconhecer a familiaridade entre essas línguas já que, 200 anos antes, o português B. Rebelo de Aragão o havia feito”. Cf., KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, p.6

²⁸² ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa (1985), *op. cit.*, p.18

| | | | |
|--------------------|-------------------------|---|----|
| | Kuanza Norte | (também se falam línguas do grupo kikongo) | |
| Kimbundu | Kuanza Norte | Hungu, Luangu, Dembu e o Ambundu | 21 |
| | Malange | Puna, Jinga, Ngola, Bondo, Ombangala, Holo, Kari, Shinje, Minungu, Songo, Bambara e o Sende | |
| | Bengo | Ambundu, Ntembu e o Kisama | |
| | Luanda | o Luanda | |
| | K. Sul | Lubolu, Kibala e o Haku | |
| Umbundu | K. Sul | Sele, Sumbi ou Pinda e o Mbwi | 14 |
| | Bié | Vyenu (bieno) e o Mbalundu | |
| | Huambo | Mbalundu, Wambu e o Sambu | |
| | Benguela ²⁸³ | Cisangi, Lumbu, Nuombe, Hanya, Nganda e o Cikuma | |
| Lunda-Cokwe | Lunda Norte | Lunda, Cokwe (kioku), Mataba, o Kakongo Badimba e o Mai | 7 |
| | Lunda Sul | o cokwe (kioku)* | |
| | Moxico | Lunda-lua-shinde, Lunda, Ndembo e o Cokwe (kioku) | |
| | Moxico | Lwena, Luvale, Lucaze, Mbunda, Ambwela, Ambwela-Mambumba, Kangala, Yahuma, Luyo, Koya e o Kamashi | |

²⁸³ Também conhecida por província de Ombaka. Cf. KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, p.23

| | | | |
|----------------------|----------------|---|----|
| Ngangela | Kuando Kubango | Lucaze, Mbunda, Nganguela, Ambwela, Kamashi, Ndungo, Nyengo, Nyemba e o Aviko | 20 |
| | Bié | Lwimbe, Nganguela, Ambwela, Engonjeiro, Ngonielo e o Mande | |
| | Malange | o Lwimbe | |
| | Huíla | Nganguela e o Nyemba | |
| Nyaneka-Humbi | Huíla | Mwila, Ngambo, Humbi, Huanda (mupa), Handa (cipungu), Cipungu, Cilenge-Humbi e o Cilenge-Muso | 9 |
| | Cunene | Humbi, Ndongwela, Hinga e o Konkwa | |
| Ambó | Cunene | Vale, Kafina, Kwanyama, Kwamatu e o Ndombodola | 6 |
| | Kuando Kubango | o kwangar | |
| Herero | Namibe | Kwanyama, Kuvale e o Kwendelengo | 6 |
| | Cunene | Ndimba, Shimba e o Shavíkwa | |
| Sidonga | Kuando Kubango | Kusu, Nyengo e o Sambio | 3 |

* Também falada numa parte da província do Bié e do Kuando Kubango

FONTE: Notas de Introdução de Linguística Bantu²⁸⁴

As línguas *bantu* não apresentam uma forma constante. Existem algumas variações em relação ao classificativo ou ao tema substantival (quadro 2.1). Os prefixos constituem uma característica das línguas *bantu* e determinam os princípios de classificação e concordância das palavras. Apresenta-se também muito variado o uso de infixos e sufixos. Mas é através do uso de afixos, que se torna possível modificar o sentido, a categoria e a função da palavra sem alteração da unidade fundamental. Deste modo, a linguagem adquire uma notável flexibilidade. O sistema de classes nominais é uma característica *bantu*, assim como o emprego

²⁸⁴ KUKANDA; Vatomene, *op. cit.*, pp.23-24

de onomatopeias, advérbios descritivos, ausência de género e imagens vocais.²⁸⁵ Com a excepção das línguas Khoisan, faladas no sul, há em Angola vários idiomas que, segundo o linguista e ex-director geral do CICIBA, Vatomene Kukanda, pertencem a nove grupos de línguas *bantu*: Kikongo, Kimbundu, Umbundu, Lunda-Cokwe, Ngangela, Nyaneka-Humbi, Ambó, Herero e Sidonga (quadro 2.2).

1.2. As vertentes de identidade

1.2.1. Conceito de Identidade

Etimologicamente, do latim *identitāte*,²⁸⁶ de uma forma geral entende-se por identidade “o que faz que uma coisa seja a mesma que outra”; do ponto de vista jurídico a identidade “representa um conjunto de circunstâncias que fazem que uma pessoa seja uma pessoa determinada e não outra”; na linguagem matemática representa uma “igualdade em que os dois membros têm um valor idêntico constante.”²⁸⁷

O sociólogo Émile Durkheim refere que, uma sociedade é constituída, acima de tudo, pela ideia que os indivíduos têm de si mesmos (e não apenas pelo conjunto de pessoas que a compõem), pelo território que ocupam, pelas coisas que utilizam e pelos actos que realizam.²⁸⁸ Ao determinar os códigos, os processos e as situações que servem de base à produção da auto-imagem colectiva, que qualquer sociedade enaltece como uma representação cultural definida e produzida por um grupo de indivíduos, somos a concluir que, em África, a noção de nação, não dispensa o parâmetro da identificação entre os sujeitos, que a hão-de construir.²⁸⁹ Já de acordo com o ghanês Kwame Anthony Appiah a “identidade é uma coalescência de estilos

²⁸⁵ KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, p.6. As formas verbais são riquíssimas: “Cada acção, cada atitude tem um verbo próprio, preciso, pitoresco. É o reflexo da participação constante e variada do indivíduo com o meio ambiente. É muito importante a modalidade concreta de cada acção... O verbo, rico em flexões, por si mesmo exprime concretamente cada acção, cada comportamento. Enfim, o carácter sintético das línguas ‘ntu’ é, sem dúvida, uma projecção da concepção global que o ‘Muntu’ tem do homem no universo, de estas forças invisíveis que regem o universo e estão harmoniosamente unidas por simpatia”. *Cf.*, BALIHUTA K., *op. cit.*, p.4; *cit. in*, ALTUNA, Raul, *op. cit.*, p.18

²⁸⁶ MACHADO, José Pedro (1987) [1952], *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. III, Livros Horizonte Lda, Lisboa, p.257

²⁸⁷ SÉGUIER, Jaime de – dir. (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.617. Tajfel define a identidade social como “(...) aquela parte do auto-conceito dos indivíduos que deriva do seu conhecimento da sua pertença a um grupo social (ou grupos) conjuntamente com o valor e significado emocional dessa pertença”. *Cf.*, TAJFEL, H. (1982), *Grupos Humanos e Categorias Sociais (I)*, Livros Horizonte, Lisboa, p.24, *cit. in*, MIRANDA, Joana (2002), *A Identidade Nacional: do Mito ao Sentido Estratégico*, Celta Editora, Oeiras, p.73. Já Taboada-Leonetti considera a existência de um duplo estatuto teórico do conceito de identidade: “como consciência subjectiva e, portanto individual, conceito do campo da Psicologia e como relação com o outro, interacção do campo da Sociologia”. Para ele “as estratégias identitárias são o resultado da elaboração individual/colectiva dos actores, variando em função das situações e dos contextos e consequência dos objectivos dos mesmos”. *Cf.*, TABOADA-LEONETTI, I. (1990), *Stratégies identitaires et minorités: le point de vue du sociologue*, em C. Camilleri e outros, *Stratégies Identitaires*, Presses Universitaires de France, Paris, pp.43-83 ; *cit. in*, MIRANDA, Joana, *op. cit.*, p.89. Para o libanês Amin Maalouf: “a identidade não é algo que nos seja entregue na sua forma inteira e definitiva; ela constrói-se e transforma-se ao longo da nossa existência”. *Cf.*, MAALOUF, Amin (1999), *As identidades assassinas*, Difel 82 – Difusão Editorial, S. A., Algés, p.33

²⁸⁸ GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.12. A consciência da inevitabilidade da miscigenação entre os diferentes grupos em contacto chega a levar Arlindo Barbeitos, através de um poema, a manifestar o seu repúdio pela identidade, enquanto fantasia social: *A identidade/ ou / voo esquivo de pássaros nocturnos/ em torno da lua/ Identidade/ é cor/ de burro fugindo*. *Cf.* BARBEITOS, Arlindo (1976) *Angola, Angolê, Angolema*, Sá da Costa, Lisboa, p.33

²⁸⁹ GONÇALVES, António Custódio (2003), *op. cit.*, p.12

de conduta, hábitos de pensamento e padrões de avaliação mutuamente correspondentes, em suma, um tipo coerente de psicologia social humana”. No século XIX não existia ainda uma identidade africana. Considerar esse facto “equivaleria a dar a um nada etéreo um local de habitação e um nome”. Porém, nos dias de hoje, essa identidade africana já começa a existir, sendo portanto, algo novo.²⁹⁰ Em Angola procura-se uma identidade, que se adapte às configurações sociológicas e que decorre do aparecimento do Estado (enquanto entidade política) e já não daquelas que o terão precedido, mesmo quando se torna possível associar configurações sociológicas aos chamados Estados “pré-coloniais”.²⁹¹

1.2.2. A “raça”: o falso conceito de identidade

Os gregos identificavam os povos tanto pela sua aparência (aspectos biológicos, como a cor da pele, dos olhos e do cabelo), quanto em questões culturais (como os penteados, o corte da barba e os estilos de vestuário). Embora tivessem uma ideia negativa da maioria das culturas não gregas – chamando os estrangeiros de “bárbaros”, segundo a etimologia popular, porque a fala destes soava como um contínuo “bar bar...” – eles respeitavam muito os indivíduos de aparência diferente (em particular quanto à cor da pele) e presumiam, por exemplo, haver adquirido muito da sua cultura do povo de pele mais escura do Egipto. Nas obras dos sofistas pré-socráticos há argumentos no sentido de que é o carácter individual e não a cor da pele, que determina o valor de uma pessoa.

Quando os romanos assumiram o controle do mundo mediterrâneo e herdaram a cultura grega, mantiveram exactamente essa mesma visão, que pode ser encontrada nos seus autores. “Um padrão que ultrapassa o auge do Império Romano e prossegue no período do declínio imperial.”²⁹²

Na Alemanha nazi, os Judeus foram classificados como “raça”. Mais tarde a maioria dos escritores considerou que se tratava apenas de um grupo étnico.

Nos EUA, novos emigrantes europeus e brancos americanos há muito estabelecidos no país, referiam-se frequentemente às suas diferenças étnicas. Porém, a discriminação entre negros e brancos era marcadamente racial. Mais tarde, houve a tendência para considerar todas as minorias (negros, latino-americanos, ameríndios, asiáticos e europeus) como “étnicos”.

²⁹⁰ APPIAH, Kwame Anthony, (1997) [1992], *Na casa de meu pai – A África na filosofia da cultura*, Contraponto Editora Ltda, Rio de Janeiro, pp.242-243. O escritor nigeriano Chinua Achebe afirma o seguinte: “É verdade, é claro, que a identidade africana ainda está em processo de formação. Não há uma identidade final que seja africana. Mas ao mesmo tempo existe uma identidade nascente. E ela tem um certo contexto e um certo sentido. Porque, quando alguém me encontra, digamos numa loja de Cambridge, ele indaga: ‘Você é de África?’ O que significa que África representa alguma coisa para algumas pessoas. Cada um destes rótulos tem um sentido, um preço e uma responsabilidade”. ACHEBE; Chinua, *Entrevista*, s/l e s/d, In, APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.241

²⁹¹ CARVALHO, Ruy Duarte de (27 de Fevereiro de 1998), *op. cit.*, p.3

²⁹² APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.243

No Reino Unido, por tradição, os negros e os asiáticos eram considerados “imigrantes”, enquanto que os verdadeiros imigrantes da Europa, da Irlanda ou da Comunidade Britânica branca não o eram. À medida que as atitudes para com os negros e os asiáticos se foram tornando mais tolerantes, passaram a ser referidos como “minorias étnicas”, tal como outros grupos. A título de exemplo: os Cipriotas.

Depois de 1945, diferentes organizações das Nações Unidas, nomeadamente a UNESCO, solicitaram aos biólogos o conceito científico do termo “raça”.²⁹³ Estes concluíram que “a espécie humana tinha uma única origem e que as chamadas raças da humanidade eram estatisticamente apenas grupos distinguíveis.”²⁹⁴ Logo, tornava-se possível classificar os grupos de seres humanos em termos de predominância de certas particularidades como: o índice nasal ou cefálico, a cor da pele, o tipo de cabelo, etc.; Todavia, desde que passaram a ser reconhecidas coincidências consideráveis entre um grupo e outro “a ideia de que ‘raça’ podia ser usado para justificar tratamento desigual foi rejeitada. O conceito de raça, conforme usado pelo biólogo, era considerado irrelevante para a explicação das diferenças políticas entre seres humanos (...).”²⁹⁵ Do ponto de vista antropológico, “só é legítimo falar de raça, quando nos referirmos a grupos humanos cujas características biológicas são nitidamente acentuadas e transmissíveis”. Daí que não seja válida a utilização da palavra “raça” para designar nações, grupos político-sociais, ou religiosos.

De acordo com Jorge Dias, “na realidade não existem raças puras nem nunca devem ter existido. A humanidade pertence toda à mesma espécie ‘*homo sapiens*’ e as chamadas raças não são mais do que variantes em zoologia.”²⁹⁶ Jorge Dias também afirma que “os cruzamentos entre indivíduos das raças mais diferentes nunca produzem híbridos, antes pelo contrário, comportam-se como em geral os indivíduos da mesma espécie.”²⁹⁷

Quanto à Igreja Católica, no século XVI, já o Papa Paulo III havia proclamado a igualdade das raças e recomendava os casamentos entre colonizadores e colonizados convertidos, na convicção de que tal sacramento ajudaria a implementar definitivamente o cristianismo nas novas terras. Esta filosofia manteve-

²⁹³ “Biologicamente, uma raça é um grupo humano que se distingue dos outros por um conjunto de caracteres físicos hereditários (caracteres anatómicos: cor da pele, forma da cabeça, etc.; caracteres fisiológicos: repartição dos grupos sanguíneos; caracteres patológicos: reacções diferentes às doenças, etc.). Existem algumas dezenas de raças, que são subdivisões de quatro grandes grupos (ou ‘grandes raças’), que compreendem as raças brancas (ou caucásicas ou leucodermes), amarelas (ou mongóis ou xantodermes), negras (ou melanodermes) e as raças ‘primitivas’ (australiana, tasmaniana e Veda). Uma vez que os caracteres raciais não são sempre claramente distintos, as classificações podem variar conforme os antropólogos. Etnologicamente, a noção de raça tem pouco sentido porque não aparece nenhuma relação detectável entre os caracteres físicos que, e só eles, são objecto de estudo das raças e das diferentes culturas. Devemos concluir daí que, o factor rácico é negligenciável perante o fenómeno cultural. Por outro lado, existe um número incomparavelmente maior de culturas (vários milhares) do que raças e certas culturas de raças diferentes podem estar muito mais próximas do que outras da mesma raça”. Cf., PANOFF, Michel; PERRIN, Michel, *op. cit.*, p.149. Neste contexto, vejam-se ainda outras considerações em ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.98-100.

²⁹⁴ REX, John (1988), *Raça e Etnia*, Editorial Estampa, Lisboa, p.38

²⁹⁵ HIERNAUX, Jean (1965), *Introduction*, The Moscow Expert Meeting, International Social Science Journal, vol. XVII, nº1, UNESCO, Paris; *cit. in*, REX, John, *op. cit.*, p.38

²⁹⁶ DIAS, Jorge (1986), *Antropologia Cultural*, Castoliva Editora Lda, Vila da Maia, p.32

²⁹⁷ *Idem*, p.38

se com Pio V, Urbano VIII, Clemente XI, Bento XIV e Gregório XVI.²⁹⁸ A doutrina da Igreja Católica fica definitivamente estabelecida com a *Bula de 3 de Dezembro de 1839*, onde severamente se condena o tráfico negreiro e se proclama, uma vez mais, a igualdade do género humano. Esta posição da Igreja veio a ser mais tarde retomada, através de uma versão laica, pelas nações, que tomaram parte na *Conferência de Berlim* (1884-1885). Porém, encontrando-se o ocidente europeu mergulhado na desumanização do tráfico negreiro, o discurso da “raça” passou a aparecer como uma justificação “moral” (ou, até mesmo, um descargo de consciência), face à forma hedionda de comércio e de enriquecimento nas colónias.

Bouffon, por exemplo, no século XVIII, deduzia que a degeneração dos negros resultava da diferença de sangue e a sua reintegração na natureza do homem necessitaria de um longo período secular, senão da eternidade. Esta visão não deixava, por outro lado, de ser corroborada por enciclopedistas que descreviam a natureza daquele “povo vilão”.²⁹⁹ À época, contra esta visão racializada reagia Montesquieu,³⁰⁰ Helvétius³⁰¹ e particularmente, Condorcet,³⁰² que considerava que, entre todas as injustiças e todas as crueldades herdadas do passado, nenhuma se lhe afigurava mais odiosa do que o tráfico de escravos. Ao participar com Abbé Grégoire,³⁰³ no clube *Les Amis des Noirs*, Condorcet lutou pela supressão do tráfico e pela abolição completa da escravatura.³⁰⁴

Também, em total contradição com o culto eurocêntrico e racista da época, estavam os irmãos Wilhelm e Alexander Von Humboldt, dois grandes precursores da antropologia, que rejeitavam a distinção

²⁹⁸ Paulo III, na sua Bula de 21 de Março de 1542, afirmava o seguinte: “(...) e como pela graça do baptismo, eles se tornam concidadãos dos Santos e Servidores de Deus e porque é mais honroso servir pelo espírito do que pela carne, nós ordenamos pela mesma Constituição, que eles se tornem verdadeiros cidadãos das cidades e dos lugares, onde tiverem sido renegados pelo Santo Baptismo e que gozem os mesmos privilégios, liberdades e imunidades, que outros obtêm em razão do seu merecimento e da sua origem”. Cf., MOREIRA, Adriano (1961), *Política Ultramarina*, Cento de Estudos Políticos e Sociais, nº1, Lisboa, pp.218 e 221; *cit. in*, PADRÃO, F. Cerviño, *A colonização do Sul de Angola*, Edição do Autor, pp.2-33. Mais tarde, o Papa Bento XIV, na sua Bula de 20 de Dezembro de 1741, emitiu a seguinte mensagem: “verbera aqueles que, em vez de levarem apenas ajuda aos infiéis com espírito de missão, lhes levaram apenas um colonialismo baseado na exploração económica e no desprezo pela dignidade humana”. *In*, DIAS, Jorge, *op. cit.*, p.38

²⁹⁹ BOUFFON, G. De (1971) [1749] *Histoire Generale de l'Homme*, M Duchet, Paris, s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mario de (1997), *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p.57

³⁰⁰ Charles Luis de Secondat, Barão de Breda e Montesquieu (1689-1755). Escritor e filósofo francês, ficou célebre pela sua teoria de separação de poderes. Foi fundador do liberalismo político e um dos fundadores da sociologia moderna. *In*, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ma/ma_2194_p0.html, em 11/05/03

³⁰¹ Claude Adrien Helvétius (1715-1771), filósofo francês, que considerou o homem como produto do meio e da educação. Para ele não existiam desigualdades inatas: “A educação pode tudo”. *In*, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/h/h0001051_p0html, em 11/05/03

³⁰² Marie Jean Antoine Nicolas de Gritat, marquês de Condorcet (1743-1794), escritor, polemista, sábio, matemático, político e educador francês. A variedade de domínios que abrangia, a diversidade das suas obras e a sua personalidade, faz de Condorcet uma personalidade inclassificável, sendo ainda hoje objecto de debates. *In*, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_870p0.html, em 11/05/03

³⁰³ Henri Gregoire, vulgo, Abbé Gregoire (1750-1831), foi um lutador dos direitos dos judeus e defensor da abolição da escravatura. Foi também um animador de um estudo nacional de dialectos, afim de assegurar a supremacia definitiva do francês como língua de liberdade e de democracia. *In*, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/g/g0003287_p0.html, em 11/05/03

³⁰⁴ Em 1781, Condorcet passou a adoptar o pseudónimo de “Schwartz” e a auto-proclamar-se “negro”, como forma de solidariedade para com os negros subjugados pela escravatura. Cf., BALDINTER, Elisabeth Robert (1988), *Condorcet, Un Intellectuel en Politique*, Fyart, Paris, s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit.*, p.58. Numa manifestação de fraternidade endereçada aos negros escravos escreveu o seguinte: “(...) embora não seja da mesma cor, sempre vos observei como meus irmãos. A natureza formou-vos para ter o mesmo espírito, a mesma razão, as mesmas virtudes que os brancos”. *In*, CONDORCET (s/d), *Epître aux nègres esclaves, s/e; s/l; cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit.*, p.58

entre “raças superiores e inferiores.”³⁰⁵ Segundo Poliakov, é de admitir que “o narcisismo europeu reclamava uma fronteira entre si e o *outro*.”³⁰⁶ No que respeita à obsessão do “culto da raça” estabelecido por Arthur de Gobineau, Claude Lévi-Strauss era da opinião que “(...) a tara de degenerescência estava, no seu entender, ligada mais a um fenómeno da mestiçagem do que à posição de cada uma das raças numa escala de valores comum a todas (...).”³⁰⁷ Deste modo, interpretava as posições de Gobineau como uma forma de atingir, sem distinção de “raça”, toda a humanidade, que ele via condenada a uma mestiçagem cada vez mais desenvolvida. Porém, afirma-se que o general De Gaulle chegou, no seu tempo, a considerar que “o futuro da humanidade será a mestiçagem.”³⁰⁸

1.2.2.1. O culto da “raça” em Portugal

Nos finais do século XIX, a preocupação com a decadência, que havia marcado de forma particular e intensiva os intelectuais portugueses e espanhóis, levou os mesmos a assumirem uma postura racializada. O historiador Oliveira Martins foi o intelectual português, que mais contribuiu para a difusão de um modelo de pensamento inicialmente desenvolvido em França, Inglaterra e Alemanha. De acordo com o crítico Manuel Viegas Guerreiro “a explicação racial era nele uma obsessão”.³⁰⁹

A nomeação, em 1932, do economista, António de Oliveira Salazar, como primeiro-ministro, marcava um início de um esforço para reanimar o orgulho nacional, que havia abandonado os portugueses desde meados do século XVII. Nem a dinastia de Bragança durante o seu longo reinado (1640-1910), nem a I República (1910-1926) tinham conseguido ressuscitar a glória que Portugal conhecera durante a época das Descobertas.³¹⁰ Após a revolução industrial – uma revolução que chegara com bastante atraso à Península

³⁰⁵ Wilhelm Baron Von Humboldt, nascido em 1767, foi linguísta e político alemão e participou no Congresso de Viena (1814 -1815). Foi ministro em 1819, tendo-se posteriormente retirado da vida política passando a dedicar-se ao trabalho linguístico. Destacam-se os seus estudos sobre diversidade da estrutura das línguas em ligação com a diversidade das formas de pensar. Foi fundador da Universidade de Berlim. *In*, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/h/h0502720_p0.html, em 06/05/03. Alexander Von Humboldt, irmão de Wilhelm e nascido em 1769, foi um apaixonado de botânica e geografia. Tornou-se num dos mais importantes viajantes cientistas europeus, após ter percorrido mais de 9.500 km no continente latino-americano, ter recolhido por volta de 60.000 amostras de plantas e catalogado 6.280 novas espécies de plantas e animais. Preocupou-se com as condições de trabalho das populações que conheceu. Para além de tecer considerações sobre o trabalho escravo, não deixou também de o condenar. *In*, <http://www.ceveh.com.br/cursos/biografias/da.pb.humboldt/html>, em 06/05/03

³⁰⁶ POLIAKOV, L. (1971), *Le mythe aryen. Essai sur les sources du racisme e du nationalisme*, Calman-Levy, Paris, s/p ; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit.*, p.57

³⁰⁷ LÉVI-STRAUSS, Claude (1952), *Race et Histoire*, Unesco, Paris, s/p ; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1977), *op. cit.*, p.57

³⁰⁸ JANUÁRIO, José Norberto (1996), *da Miscigenação à Utopia*, *In*, Angola Informação, Serviços de Imprensa da Embaixada da República de Angola em Portugal, Lisboa, pp.44-48

³⁰⁹ GUERREIRO, MANUEL Viegas (s/d), *Temas de Antropologia em Oliveira Martins*, Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – ICALP, Ministério da Educação e Cultura, Biblioteca Breve, vol. 108, Lisboa, p.45; *cit. in*, BARBEITOS, Arlindo (2000), *Oliveira Martins, Eça de Queirós, a raça e o homem negro*; *In*, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.); *A África e a instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.599. Também em ZAU, Filipe (2005), *Marítimos Africanos e um Clube com História*, Universitária Editora, Lisboa, pp. 60-64

³¹⁰ A propósito das Descobertas, Vasco Graça Moura, quando principal responsável da extinta *Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimientos Portugueses* (CNCDP), afirmou ao jornal Expresso o seguinte: “Existe uma diferença radical entre descobrir uma coisa e descobrir um ser humano: Descobrir um ser humano implica reciprocidade. Quem descobre é descoberto. Se por qualquer razão essa reciprocidade é negada ou ocultada, o acto de descobrir, sem deixar de o ser, torna-se simultaneamente um acto de encobrir.

Ibérica – o poder e o prestígio na Europa passaram a medir-se em termos materiais. “Portugal era, em padrões materiais, um anão entre gigantes na Europa, e as suas colónias africanas encontravam-se entre as mais pobres e mais abandonadas do continente africano.”³¹¹

A extrema pobreza em que Portugal se encontrava, agravada pela depressão mundial, impediram todo e qualquer desenvolvimento económico significativo nos primeiros anos de governação de Salazar. O desenvolvimento requeria recursos naturais, humanos e financeiros, de que Portugal carecia. Daí que Salazar procurasse dar uma nova chama à consciência imperial dos portugueses, buscando em África o prestígio que não existia na metrópole. O país depressa foi inundado com livros, panfletos, revistas, discursos e conferências, que glorificavam o passado imperial e a importância dos feitos da “missão” de Portugal em África.³¹² Como a civilização ocidental era à época marcadamente racista, chegando a considerar como inferiores não só os negros, mas também todos os brancos que, socialmente e/ou sexualmente, se misturassem com os negros, o colonizador português passava também a ser atingido, dado que era o principal dinamizador da chamada multiracialidade. Assim sendo, a afirmação dos valores europeus tornava-se difícil e a própria auto-estima não deixava de ser atingida.

No início da década de 30, em pleno Estado Novo, Portugal caracterizava os africanos como intrinsecamente inferiores, embora se afirmasse oficialmente a ausência de racismo entre os colonizadores portugueses. Mas, na prática, havia uma diferença muito grande no modo como viam e tratavam os negros. A própria auto-adulação de Portugal acerca da sua “missão civilizadora” dependia necessariamente em impor aos africanos o reconhecimento dessa inferioridade. Em 1933, Salazar e o seu ministro das colónias Armindo Monteiro foram explícitos a esse respeito: Salazar defendia que era imperativo para Portugal salvaguardar “os interesses das raças inferiores, cuja inclusão sob as influências do Cristianismo é um

A negação ou a ocultação da reciprocidade assenta sempre no poder de negar ou ocultar a humanidade de quem é descoberto. Só assim é possível descobrir sem se descobrir, pôr a nu sem se pôr a nu, identificar sem se identificar, encontrar sem se encontrar, ver sem se ver. A modernidade é uma vasta teia de reciprocidades negadas: entre o sujeito e o objecto, entre a natureza e o homem, entre o civilizado e o selvagem, entre o sagrado e o profano, entre o indivíduo e o Estado, entre o patrão e o operário, entre o homem e a mulher, entre jovens e velhos. Os descobrimentos de Quinhentos são como a metáfora fundadora da negação moderna da reciprocidade. São pois, tão decisivos como descobrimentos quanto como encobrimentos”. Cf., MOURA, Vasco Graça (14 de Março de 1992), *Jornal Expresso*, s/t e s/p; *cit. in*, N’GANGA, João Paulo, (1995) *Preto no Branco. A regra e a excepção*, Edições Afrontamento, Porto, p.56

³¹¹ BENDER; Gerald J. (1976) *Angola sob Domínio Português*, Sá da Costa, Lisboa, p.24

³¹² O objectivo desta campanha aparecia de forma explícita no editorial de uma nova revista intitulada *O Mundo Português*: “(...) precisamos [...] de manter sempre vivo na gente portuguesa o sonho de além-mar, e a consciência e orgulho do Império. A África é mais do que a terra que se explora agriculturalmente e é capaz de produzir aquilo de que a metrópole precisa. A África é, para nós, uma justificação moral e uma razão de ser como potência. Sem ela seríamos uma pequena nação; com ela somos um grande país”. Cf., *O MUNDO PORTUGUÊS* (Julho-Agosto de 1935), nº2, Editorial, pp.217-219; *cit. in*, BENDER, Gerald J.; *op. cit.*, p.25

dos maiores e mais ousados feitos da colonização portuguesa.”³¹³ Monteiro afirmava que a colonização exigia “uma infinita tolerância e piedade pelo que lhe é inferior na gente do sertão.”³¹⁴

Vicente Ferreira, antigo alto-comissário e governador-geral de Angola, era da opinião, que os africanos eram tão atrasados, que se mostravam incapazes de ser civilizados, mesmo pelos portugueses. Afirmava ainda que os ditos “indígenas civilizados”, tal como todos os sociólogos colonialistas reconheciam, não passavam, em regra de “arremendos grotescos de homens brancos. E acrescentava a esta sua opinião ainda o seguinte: “Salvo raras exceções [...] o ‘indígena civilizado’ conserva a mentalidade de primitivo, mal encoberta pelo fraseado, gestos e indumentária copiados do europeu.”³¹⁵

Norton de Matos, crítico ousado da política e prática africanas, temia que a inferioridade dos africanos pudesse diluir ou mesmo arruinar a eficiência da colonização portuguesa, se o Governo não pusesse “durante um século pelo menos, os maiores obstáculos à fusão da raça branca com as raças indígenas de Angola (...)”.³¹⁶ O mesmo Norton de Matos analisava a população em Angola, dividindo-a em cinco categorias ou grupos muito curiosos:

- Os silvícolas ainda não influenciados pelo viver próprio dos brancos, com os seus costumes próprios;

³¹³ SALAZAR, António de Oliveira (1939), *Doctrine and Action: Internal and Foreign Policy of the New Portugal, 1928-1939*, traduzido por Robert Edgar Broughton, Faber and Faber, Londres, p.177; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.26

³¹⁴ MONTEIRO, A. (1936), *The Portuguese in Modern Colonization*, discurso proferido no XXII Encontro do Instituto Colonial Internacional, em 18 de Abril de 1933, e publicado pela Agência-Geral das Colónias, Lisboa, p.8; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.26

³¹⁵ FERREIRA, Vicente (1954) *Alguns aspectos da política indígena de Angola*, Estudos Ultramarinos, vol.3, Agência-Geral do Ultramar, Lisboa, p.40. Originalmente publicado em 1934. Afirma ainda, Gerald Bender, que as exceções a que se refere Vicente Ferreira envolvem casos em que ocorreu miscigenação; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.27

³¹⁶ NORTON DE MATOS, José Mendes Ribeiro (1926), *A Província de Angola*, Edição de Marânus, Porto, pp.42-43 e p.231. Para uma posição análoga, advogando a separação sexual das raças, veja-se BARREIROS, José Baptista (1929), *Missão Histórica de Portugal: colonização branca da África portuguesa*, Grémio Açoreano, Ponta Delgada, p.57; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.27

- Os europeus que se embruteceram em contacto com os autóctones e adoptaram costumes e hábitos correspondentes;
- Os nativos assimilados, mas sem ocupação útil, residentes nos subúrbios das cidades, conhecidos pela designação de calcinhas, na linguagem corrente;
- Os naturais que adoptaram costumes civilizados, integrando-se na vida social em moldes europeus;
- Os brancos que formavam o núcleo orientador por excelência, promotor da elevação cultural, económica e social.³¹⁷

Esta divisão por grupos é comentada por Martins dos Santos, como a aquisição de uma mentalidade que se aproximava do *apartheid*.³¹⁸ Neste contexto, também Orlando Ribeiro considerou que “governadores prestigiosos como Norton de Matos e Vicente Ferreira “(...) eram adversos à mestiçagem, embora partidários da elevação social de pretos e mulatos, mas constituindo grupos cuidadosamente separados.”³¹⁹

1.2.2.2. Portugal: um país de mestiçagens

Como referiu Gilberto Freyre em *Casa Grande & Senzala*, “a história do contacto de raças chamadas ‘superiores’ com as consideradas ‘inferiores’, é sempre a mesma. Extermínio ou degradação.”³²⁰ Lamentavelmente, nas primeiras três décadas do século XX e antes da publicação de *Casa Grande*

³¹⁷ SANTOS, Martins dos (1970), *História do ensino em Angola*, cap. “Escolas-Oficinas”, Edição dos Serviços de Educação, Angola, p. da web 2 de 11

³¹⁸ “Vendo as coisas com olhos do nosso tempo e observando-as sob o prisma da justiça e do bom senso, temos que pôr reservas à orientação dada ao estabelecimento e funcionamento das escolas-oficinas, que eram segregacionistas, contra o sentir geral português, pelo menos na expressão oficial, que se apresentava favorável à integração. Se aquela orientação persistisse e fosse reforçada, Angola teria sofrido os inconvenientes de uma mentalidade que se aproximaria do *apartheid*”. SANTOS, Martins dos, cap. “Escolas-Oficinas”, p. da web 3 de 11

³¹⁹ RIBEIRO, Orlando (1981), *A colonização de Angola e o seu fracasso*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p.155

³²⁰ FREYRE, Gilberto (1957) [1932], *Casa Grande e Senzala*, Edição “Livros do Brasil”, Lisboa, pp.114-115

& *Senzala*, em 1932, havia já quem se tivesse esquecido que a população portuguesa havia resultado de um caldeamento de vários elementos étnicos: ibéricos, romanos, visigodos, berberes, árabes... Se considerarmos a chegada dos mouros à Península Ibérica, a partir do início do século VIII e a conquista do Algarve, ao tempo de D. Afonso III, em 1250, pelo menos, durante meio milénio, os mouros (brancos e não brancos) estiveram fixados no espaço territorial ibérico.³²¹ Na verdade, foram as populações moçarabes, “(...) gente impregnada da cultura e mesclada do sangue invasor, que se constituíram no fundo e no nervo da nacionalidade portuguesa.”³²² África e os negros chegaram a Portugal, muito tempo antes de Portugal, já miscigenado, ter chegado a África. As heranças culturais e de consanguinidade que, no extremo ocidental da Península Ibérica, os portugueses herdaram dos africanos, são ainda, em grande parte, ignoradas pela historiografia oficial portuguesa. Como confirma José Ramos Tinhorão “desceu ao esquecimento a dívida inegável da nação da gente portuguesa à força de trabalho e ao sangue dos negros africanos.”³²³ Se entendermos o racismo como sendo “a valorização generalizada e definitiva de diferenças reais ou imaginárias em proveito do acusador e em detrimento da vítima a fim de justificar uma agressão ou um privilégio”³²⁴, é de se levar em conta, desde a forma mais brutal até à mais subtil, os sinais evidenciados e aqui manifestados.

Considerada como um falso conceito de muitos preconceitos, a “raça”, desprovida hoje de qualquer valor científico, já não serve como elemento de identificação entre as pessoas. Appiah chega mesmo a afirmar, que uma concepção de “raça” enraizada na biologia é perigosa na prática e enganosa

³²¹ ALGARVE, BREVES NOTAS HISTÓRICAS, A palavra Algarve tem a sua origem etimológica na palavra árabe *Al-Galb*, que significa – o extremo ocidente – ou seja, faixa ocidental que os muçulmanos possuíam na Península Ibérica e que abrangia os campos do Ribatejo, Santarém, Lisboa e Sintra. Só mais tarde, é que veio a circunscrever-se ao espaço de território que actualmente conhecemos. In, <http://atelier.hannover2000.mct.pt/~pr558/algar1.html>, em 01/03/03

³²² FREYRE, Gilberto (1957), *op. cit.*, p.209

³²³ TINHORÃO, José Ramos (1997) [1988], *Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa*, Editorial Caminho S.A., Coleção Universitária, 2ª ed., Lisboa, p.422

³²⁴ MEMMI, Albert (1993), *O Racismo*, Editorial Caminho, Lisboa, p.72

na teoria, daí que a unidade africana e a identidade africana precisem de bases mais seguras do que a “raça”. Para Appiah, a concepção racializada da própria identidade é um retrocesso e, argumentar dessa maneira, é pressupor que os sentidos das identidades sejam histórica e geograficamente relativos.³²⁵ Neste contexto, passamos, então, a debruçarmo-nos sobre aspectos, que resultem de configurações sociológicas e que, em Angola, correspondem às seguintes vertentes de identidade:

- As raízes de uma mesma pertença cultural de origem *bantu*.
- O resultado de um contacto histórico de meio milénio com os portugueses;
- A guerra como factor associativo e dissociativo.³²⁶

1.2.3. As raízes culturais *bantu*

O termo *bantu* aplica-se a uma civilização que conserva a sua unidade e foi desenvolvida por povos negros. O radical “ntu” comum a muitas línguas *bantu* significa “homem, pessoas humanas”. O prefixo “ba” forma o plural da palavra “muntu” (pessoa). Portanto, *bantu* significa “seres humanos, pessoas, homens, povo.”³²⁷ Apesar de puramente linguístico, o termo *bantu* é, não só, utilizado para o conjunto de populações falantes de línguas da mesma família, como também para tudo o que se relaciona com a *filosofia bantu* ou a *cultura bantu*.

Espalhando-se desde a orla sudanesa até ao Cabo da Boa Esperança e desde o Atlântico ao Índico, ainda não são conclusivos os estudos empreendidos sobre a origem dos povos *bantu*, cuja extraordinária migração se terá iniciado há cerca de 3.000 ou 4.000 anos. Todavia, os cerca de 500 povos *bantu*, apesar de não constituírem uma unidade do ponto de vista meramente antropológico, apresentam características comuns. Da sua formação e expansão migratória surgiram comunidades culturais com civilização comum e línguas aparentadas resultantes de uma enorme variedade de cruzamentos, após séculos de muitas deslocações, guerras e assunção das mais diversas influências exteriores ao seu *modus vivendi*. Por exemplo: a norte, os *bantu* são miscigenados com os etíopes e negrilhos, a sul com elementos não *bantu* do tipo Khoisan. Existem indivíduos braquicéfalos, doliocéfalos e mesocéfalos. Uns são bastante negros, enquanto outros não. Há grupos com estatura bastante alta, enquanto a estatura média de outros não ultrapassa um metro e sessenta e dois centímetros. Todavia, “os grupos banto conservam ainda as raízes de um tronco originário comum”.³²⁸ Daí que se torna possível falar de “um povo *bantu*” ainda que subdividido em múltiplos grupos de características muito variáveis e com uma história diferenciada, por vezes até

³²⁵ APPIAH, Kwane Anthony, *op. cit.*, p.250

³²⁶ Veja-se a propósito, entre outros, ANSTEE, Magaret Joan (1997), *Órfão da Guerra Fria. Radiografia do Colapso de Paz Angolano 1992/93*, Campo das Letras, Porto; JORGE, Manuel (1998), *Para Compreender Angola*, Publicações Dom Quixote Lda, Lisboa

³²⁷ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, (1985), *Cultura Tradicional Banto*, Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, Luanda, p.17

³²⁸ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.17

antagónica. No entanto, tais factos de similaridade constituem, pelo menos, a sua mais ampla forma de identidade, apesar de não possuírem características antropológicas comuns e definidas.

Das várias classificações existentes, para a distinção entre os diferentes povos *bantu*, a mais generalizada refere-se aos *bantu* orientais (com traços camitas³²⁹), aos *bantu* meridionais (ao sul dos rios Zambeze e Cunene), aos *bantu* ocidentais (Zaire). Outra divisão mais pormenorizada distingue vários grupos de povos *bantu* com características geográficas e com traços culturais diferenciados, em muitos aspectos acidentais: *Bantu* do noroeste, do sudeste, equatorial, do nordeste, semi-*bantu* dos Camarões, central, dos Grandes Lagos, do sudoeste, do ciclo zambiano, do Zambeze médio, bantu com traços camitas e *bantu* do Congo sul.³³⁰

1.2.3.1. A expansão

Segundo Ki-Zerbo, os *bantu* saíram, provavelmente, das férteis terras do sudeste do Sahara, ou então do lago Tchad. “As tradições banto referem-se a uma origem nórdica e a clãs de forjadores que possuíam o segredo do ferro”.³³¹ Sheik Anta Diop afirma que “a grande família etno-linguística banto tem certas relações de parentesco com os Sarianos pré-históricos. Há formas e expressões linguísticas negro-sudanesas muito próximas das variantes dialectais banto”.³³² Contudo, há cerca de 2.000 ou 2.500 anos, após

³²⁹ Segundo a Bíblia o patriarca Noé teve três filhos: *Sem*, *Cam* e *Jafet*. De *Sem* procederiam os povos semitas, de *Cam* os camitas e de *Jafet* os indo-europeus. Na actualidade, quando falamos de semitas, camitas e indo-europeus referimo-nos a falantes de três grandes famílias linguísticas. Os Semitas são por antonomásia os hebreus ou judeus. As línguas semitas têm ao que parece a sua origem geográfica no chamado Próximo Oriente e incluem, para além do hebreu, outras línguas como o acríio, o acádio, o fenício e o árabe. As indo-europeias estendem-se por uma vasta área que abarca quase toda a Europa até ao Norte da Índia passando pelo Cáucaso e pelo Irão. De entre os grupos ocidentais derivados do indo-europeu há o grupo de línguas latinas (como o português, o galego, o castelhano, o catalão, o francês, o italiano, o sardo, o romeno...); o grupo de línguas germânicas (como o inglês, o flamengo, o holandês, o alemão, o dinamarquês, o norueguês, o sueco, o islandês...); o grupo de línguas eslavas (como o polaco, o checo, o eslovaco, o esloveno, o servocroata, o macedónio, o búlgaro, o ucraniano, o russo, o lituano, o letão...); o grupo de línguas celtas (como o galês, o bretão, o gaélico escocês, o gaélico irlandês...); para além ainda do grego e do albanês. Na terceira família de línguas estão as do tipo Camita, descendentes de *Cam*. De entre elas encontravam-se o egípcio primitivo e a maioria das línguas de toda a África do Norte, incluindo as línguas aborígenes do arquipélago das Canárias. Acossadas, actualmente, pelo árabe, as línguas do tipo Camita, constituem hoje “ilhas culturais” no meio de um mar de cultura predominantemente árabe e semita. Todavia, assiste-se lentamente a um “renascimento cultural” das línguas camitas. *In*, <http://www.geo.ya.com/errif/terrain/langue/langue2.html>, 07/07/03. Tanto Gunter como Holas estão convencidos que os *bantu* resultaram de um cruzamento realizado há milhares de anos entre camitas e negros. Este é um dos aspectos em que Cheik Anta Diop se baseia para considerar que “o Egipto foi negro até uma fase muito avançada da sua história” e que “existe um parentesco cultural entre o Egipto e a África negra”. GUNTHER, J. (1960), *El Drama de África*, Peuser, Buenos Aires, p.345; também HOLAS, B. (1951), *L'homme noir d'Afrique*, Dakar, p.79, s/e; *cit. in.*, ALTUNA, Raul Ruiz de Asúa Pe., *op. cit.*, p.13.

³³⁰ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.19. “Datam de 943 as primeiras notícias acerca dos banto, atribuídas a Mas'Oudi, nas descrições do Golden Meadows. Segundo este autor, os Zindj (nome que os árabes deram aos banto) começaram por ocupar o leste de África, entre o Nilo Superior e o Oceano. Em 547 da nossa era. Cosmas Indicopleustes, monge egípcio, refere-se à existência e às relações de vários povos com os banto, na costa de Zanzibar e ao longo do Índico, então chamado Mar dos Zindj”. *Cf.*, REDINHA, José (1971), *Distribuição Étnica de Angola*, CITA, Luanda, p.17; *cit. in.*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, pp.15-16

³³¹ KI-ZERBO, J. (1972), *Histoire de l'Afrique Noire*, Hatier, Paris, p.96; *cit. in.*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.13

³³² DIOP, Sheik Anta (1974), *Aperçu sur les cultures préhistoriques en Afrique*, Presence Africaine, Paris, p.113 ; *cit. in.*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.13. Oliver e Fage, afirmam-nos, por seu lado, que “A etapa final da difusão banto realizou-se a partir de um núcleo, um pouco ao sul do actual centro de

uma enorme explosão demográfica localizada, muito possivelmente, nas mesetas do Banchi (Nigéria) ou nos planaltos a norte dos Camarões, dispersaram-se e deram início à maior migração já conhecida na história africana.

Este fenómeno histórico não deixa de se revestir da maior importância, já que foi efectuado numa vasta extensão de território e durante muito tempo, ou seja, uma expansão para sul, com chegada ao Cabo da Boa Esperança, no século XVII. A barreira quase intransponível da selva equatorial, com 300 km de largura, só poderia ser vencida com instrumentos de ferro. Também só com um bom nível de alimentação, muito provavelmente assente na rápida produção da banana e do inhame, na agro-pecuária, na pesca e na caça, lhes seria possível alcançar uma extraordinária explosão demográfica e realizar uma proeza deste género, que durou séculos.

Ki-Zerbo admite que os povos negróides do Sahara que, possivelmente, estarão na base da origem e migração dos *bantu*, tenham adquirido a técnica de forjar o ferro na região de Meroé (Marrocos) ou até mesmo a partir da Espanha, já que o deserto era atravessado por nómadas, em camelos. “Mas nada impede que a invenção do uso do ferro seja de origem autóctone, pois os vestígios mais antigos foram radicalmente destruídos pela aridez dos solos.”³³³ A abundância de minas de ferro em toda a África, iria contribuir para que mais facilmente se processasse a grande expansão *bantu*.

A África atingiu a idade do ferro sem passar pela do bronze, facto que marca a singularidade africana, já que tal não aconteceu nem na Europa nem na Ásia.³³⁴ Foram, por conseguinte, os *bantu* os promotores do uso do ferro na África subsahariana, vencendo Pigmeus e Khoïsan na sua migração para sul.³³⁵ Admite-se a ideia de que os *bantu* chegaram ao sul de África no século XVI ou XVII. A opinião generalizada admite que, por volta de 1500, os *bantu* chegados ao sul do continente africano, seriam tão estranhos como os próprios europeus.³³⁶

Contrariamente a todos os outros povos negro-africanos os *bantu* entraram tarde na história. As realizações mais antigas de que há conhecimento são: o reino do Kongo, no século XIV; o reino de Sofala entre os séculos IX e XIII, num período em que o comércio árabe já se encontrava muito desenvolvido; e o

toda a esfera banto. Ainda que hipoteticamente, podemos deduzir que os proto-banto formariam um grupo de pescadores e caçadores que, na idade do ferro, emigraram ao longo dos cursos de água, desde o norte ao sul da floresta equatorial; depressa encontraram e adaptaram as plantas cultivadas pelos primeiros comerciantes emigrados do sul e do ocidente da Ásia”. Cf., OLIVER, R; FAGE, J. D. (1965), *Breve storia dell’Africa*, Einaudi, Toronto, p.33; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.13. Gunter como ainda Holas estão convencidos, que os *bantu* resultaram de um cruzamento realizado há milhares de anos entre camitas e negros. Cf., GUNTHER, J. (1960), *El Drama de África*, Peuser, Buenos Aires, p.345; também HOLAS, B. (1951), *L’homme noir d’Afrique*, Dakar, p.79, s/e; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.13. Há também quem afirme que há 5.000 anos os *bantu* tenham invadido a Somália e, um milénio depois, tenham sido expulsos por um outro grupo *bantu*. Outros ainda julgam que o *bantu* primitivo teriam mais afinidades com o grupo sudanês ocidental que com o sudanês oriental. Cf., OLIVER, R; FAGE, J.D., *op. cit.*, p.31; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.13

³³³ KI-ZERBO J., *op. cit.*, p.91 e p.97; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.14

³³⁴ LAUDE, J. (1973) *Las artes del África negra*, Labor, Buenos Aires, p.90; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.14

³³⁵ “Atravessaram o Equador e fixaram-se nas savanas a oeste da Tanzânia. Em seguida dividiram-se e seguiram duas direcções diferentes: um grupo, seguindo o curso de Ubangui, atravessou o Zaire, Angola e chegou ao Atlântico; o outro grupo atingiu os Grandes Lagos nos séculos VII ou VIII e rapidamente se espalhou até à África Oriental e Austral. No século VII chegaram ao Zambeze e às costas do Indico. Alguns autores supõem que, só no século X, atingiram o Zimbabwe”. ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.16

³³⁶ REDINHA, José (1971), *op. cit.*, p.16; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.16

reino do Monomotapa, no século XVI. As célebres ruínas do *Great Zimbabwe* não podem ser anteriores ao século XVII, embora já existisse uma fortaleza no século XV.³³⁷

Quando os portugueses Vasco da Gama e Bartolomeu Dias dobraram o Cabo da Boa Esperança, mesmo no final do século XV (1498), ainda os *bantu* não haviam chegado àquele lugar. Os holandeses chegaram a estas paragens no século XVII, tendo fundado, em 1621, a *Companhia Holandesa das Índias Orientais* e a cidade do Cabo, em Abril de 1652, por Jan van Riebeck. Aproveitaram os koïsan e hotentotes para pastores, casaram-se com as mulheres destes, dando origem aos chamados “bastardos, grikuas”. Daí considerarem alguns autores, que as migrações *bantu* tivessem chegado a esta região, no começo do século XVII, a par da chegada dos holandeses ao sul do continente africano.³³⁸ No final do século XIX, após a ocupação europeia, os grandes movimentos migratórios dos *bantu* foram-se sustendo e acabaram por ser dados por findos.³³⁹

1.2.3.2. A tese de Cheik Anta Diop

O historiador Cheik Anta Diop, que fundamentou a sua obra em investigações sobre pré-história, tradição oral, linguística, arqueologia, etnologia, toponímia, egiptologia e antropologia, para além de se apoiar ainda em documentos deixados por escritores da antiguidade como: Heródoto, Xenofonte, Políbio e Tácito, procurou demonstrar dois aspectos interessantes:

- O Egipto foi negro até uma fase muito avançada da sua história;
- É nítido o parentesco cultural entre o Egipto faraónico e a África negra.

Esta tese, defendida por Cheik Anta Diop, na segunda metade do século XX, teve a sua origem em Anténor Firmin, que através da sua obra *De l'Égalité des Races Humaines (Antropologie positive)*, em finais do século XIX, afirmava que o Egipto era um país de negros africanos. “A raça negra foi a primogénita de todas as raças no percurso da civilização; é a ela que se deve o primeiro brilho do pensamento, o primeiro despertar da inteligência na espécie humana.”³⁴⁰ Independentemente da polémica até hoje instaurada sobre este assunto, para o Pe. Raul Altuna, o senegalês Cheik Anta Diop “provou a real uniformidade existente nos traços culturais essenciais dos grupos humanos negros, apesar das particularidades étnicas, linguísticas, religiosas e sócio-políticas e usos e costumes diferenciados.”³⁴¹ Todos os povos negros subsarianos apresentam características similares em relação à concepção da vida e do mundo. Reuniu todo o passado negro-africano e eliminou a dispersão descritiva das culturas locais, pois considerou-as aspectos de uma única e idêntica cultura.

³³⁷ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.17

³³⁸ *Idem*, p.16

³³⁹ REDINHA, José (1974), *op. cit.*, p.29

³⁴⁰ FIRMIN, Anténor (1885), *De l'Égalité des races humaines (Antropologie positive)*, F. Pichon, Successeur, Paris, s/p; *cit.*, in, ANDRADE, Mário Pinto de (1997), *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, p.60. Cheik Anta Diop nasceu em 1923 no Senegal e fez os seus estudos em Paris. Enfatizou o poder e o esplendor da cultura negra através de obras como: *Nations nègre et culture* (1955); *l'Afrique noire pré coloniale* (1960); *Antériorité des civilisations nègres: Mythe ou vérité historique* (1967); *Egyptien ancien ou langues africaines* (1967); *Civilisation ou barbarie: anthropologie sans complaisance* (1981). Foi militante activo do “Rassemblement National Democratique” (de orientação marxista), que dirigiu até à sua morte, em 1986. In, http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/d/d0004180_p0.html, em 02/05/03

³⁴¹ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.24

Segundo Théophile Obenga “a consciência histórica dos negros da África nascerá com o conhecimento (consciente) de todos estes aspectos culturais regionais.”³⁴² Antes da tese de Cheik Anta Diop as populações africanas apareciam como se fossem ilhas isoladas, estranhas umas às outras e sem qualquer traço histórico comum. Ora, Diop procurou “localizar no Vale do Nilo (partindo dos Grandes Lagos) o berço primitivo de todos os povos negros que hoje vivem dispersos pelos diferentes pontos do continente.”³⁴³ Mais do que um objectivo estritamente científico, o principal desejo de Diop era o de fundamentar a personalidade cultural negra em bases históricas firmes, despertando, por outro lado, uma consciência nacional livre de tribalismos, ou melhor, de particularismos micro-nacionalistas.³⁴⁴ Toda a obra de Cheik Anta Diop assenta num facto para ele incontestável: a realidade negro-egípcia. Para ele os faraós do Antigo Egipto não eram brancos, mas negros, tal como os seus súbditos. A Etiópia e o Sudão Meroítico teriam sido os portadores da cultura faraónica até ao interior africano. Os conquistadores e povoadores do delta nilónico (IV milénio a.C.) que fundaram as primeiras dinastias egípcias eram, provavelmente, os negros do sul.

Os povos berberes não existiam antes do III milénio. Tal como todos os povos do Norte de África, os berberes, desde a sua origem, foram traço de união bio-antropológica entre o mundo mediterrânico e o mundo negro. Logo, não é em vão que se fala de unidade étnica e cultural até ao terceiro milénio, já que a mesma emana da própria natureza dos povos e das civilizações do continente africano. Para Cheik Anta Diop não se torna provável, que as origens da civilização egípcio-núbia possam estar fora de África. Esta origem está presente em todos os documentos exumados da arqueologia pré-histórica e proto-histórica, “em toda a extensão da primeira nação negra organizada” segundo a expressão do próprio Diop. Complementarmente, o antropólogo F. Falkenburger, na sua diagnose da composição racial do Alto e Baixo Egipto no período proto-histórico, constatou que os negros puros eram 36% da população, enquanto que os mediterrâneos (Povos do Mar) não passavam dos 22%. A penetração das etnias não negras africanas, nesta altura, já havia começado há muito e a presença de população mestiça representava 20%.³⁴⁵

Para uma melhor compreensão da história, de acordo com Diop, há que se considerar um berço indo-europeu (norte) e outro berço negro-egípcio ou negro africano (sul).³⁴⁶ A antiga sociedade egípcia apresentava um carácter agrário e “matriarcal”, não no sentido do matriarcado gineocrático, mas no que se refere ao predomínio da mulher como mãe, que gera e define a linhagem. O berço meridional é caracterizado por uma descendência matrilinear, que atingiu a Etiópia, a Líbia, o Egipto e a África negra. Os impérios do Ghana e do Mali adoptaram esta tradição, tal como confirmam os escritos do tunisino Ibn Khaldun (1332-1406), considerado um dos maiores historiadores de todos os tempos, criador da história científica. Este sistema não deverá ser considerado como um triunfo da mulher sobre o homem. “É antes,

³⁴² OBENGA, Théophile (1970), *Méthode et conception historiques de Cheik Anta Diop*, Présence Africaine, Paris, 74, p.9 e pp.11-12; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, pp.24-25

³⁴³ DIOP, Cheik Anta (1960), *L’Afrique Noir, pré-coloniale*, Présence Africaine, Paris, p.162; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.25

³⁴⁴ “A criação de uma consciência colectiva nacional... e a renovação da cultura nacional, eis o principal objectivo de toda a acção progressista em África. É a melhor maneira de evitar as diversas formas de agressão cultural. Agora só uma revolução cultural conseguirá notáveis mudanças qualitativas. Ela terá que despertar o colosso adormecido na consciência de todo o africano”. *Cf.*, DIOP, Cheik Anta (1967), *Anteriorité des civilisation negres: mythe ou verité historique?*, Présence Africaine, Paris, p.283; ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.25

³⁴⁵ DIOP, Cheik Anta, *op. cit.*, pp.111-112; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.26

³⁴⁶ DIOP, Cheik Anta (1954), *Nations Negres et Culture*, Ed. Africaines, Paris.p.95; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.26

um dualismo harmonioso, uma convenção aceite pelos dois sexos, para edificar uma sociedade sedentária onde cada um se realiza plenamente.”³⁴⁷ Este regime matrilinear é muito frequente na África negra e foi adoptado logo de início.

O berço nórdico é patrilinear e apareceu na história muito depois do meridional. Este segundo sistema tem origem indo-europeia e foi seguido por Creta, Grécia, Roma e por outros povos germânicos. Baseia-se na importância do “genos” possuidor das seguintes características: regime patriarcal, linhagem patrilinear, estrutura sócio-política baseada na Cidade-Estado, espírito individualista e xenófobo, ideal guerreiro e conquistador e, finalmente, sujeição feminina à superioridade do varão. Para Diop, a formação das sociedades europeias realizou-se de modo totalmente diferente das sociedades ao sul do Mediterrâneo, já que, no caso do berço meridional, a organização social é matrilinear:

- A família é matriarcal com descendência uterina;
- O estado territorial apresenta um sistema específico de castas;
- A mulher, na vida doméstica, é considerada emancipada.

Cheik Anta Diop afirma também que a tradição feminina real e o carácter agrário da maioria das economias, aspectos sempre ligados entre si, apoiam a sua tese; isto é, a existência da linhagem matrilinear em toda a África negra. Todavia, se em alguns povos se detectam formas mitigadas do regime patriarcal, deve-se à influência do Islamismo e do Catolicismo.³⁴⁸

A tese de Cheik Anta Diop tem sido motivo de controversa em meios académicos europeus. O seu livro, *Nations nègres et cultures: de l'Antiquité negro-égyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique d'aujourd'hui* (1955), que tem por objectivo provar, que a civilização do Antigo Egipto foi protagonizada por negros, é, segundo Manuel Maria Carrilho, fruto de uma tese rejeitada na Sorbonne.³⁴⁹ De acordo com Carrilho, a tese de Diop foi considerada como não estando devidamente fundamentada, pois apresentava preocupações mais de teor ideológico que académico. Para além do enaltecimento do valor do homem negro e da sua cultura, esta era entendida como uma unidade, posição anteriormente defendida por etnólogos europeus, como os alemães Leo Frobenius e Janheinz Jahn, mas que, hoje, segundo Carrilho, já é também posta em causa.

1.2.3.3. A tradição oral

Uma outra característica dos *bantu* é a sua tradição oral. “Diz-se que, quando morre um velho, desaparece uma biblioteca.”³⁵⁰ Durante muitos anos se pensou que os povos, que não usavam a escrita, eram povos sem cultura. Porém a África negra mantém uma memória histórica, onde os conhecimentos vêm sendo transmitidos de forma oral de geração em geração. Apesar do árabe ter sido a primeira escrita

³⁴⁷ DIOP, Cheik Anta (1959), *L'Unité culturelle de l'Afrique Noire*, Presence Africane, Paris, p.63; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.27

³⁴⁸ ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.28

³⁴⁹ CARRILHO, Maria (1975); *Sociologia da negritude*, Edições 70, Lisboa, p.118; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.72

³⁵⁰ “(...) uma coisa é a escrita e outra é o saber. A escrita é a fotografia do saber, mas não é o saber. O saber é uma luz para o homem. É a herança de tudo aquilo que os antepassados conheceram e transmitiram em germen, à maneira do baobá que em potência se encontra já na semente”. *Cf.*, HAMPATE Bâ, A. (1975), *Aspetti della civiltà africana*, Nigrizia, Bologna, p.88, *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.32

divulgada pelo continente africano, são já hoje conhecidos alguns sistemas gráficos de certas tribos.³⁵¹

Quanto ao elenco de formas literárias orais africanas resume-se ao seguinte:

- *Fórmulas rituais*: orações, invocações, juramentos, bênçãos, maldições, fórmulas mágicas, títulos, divisas;
- *Textos didáticos*: provérbios, adivinhas, fórmulas didáticas, cantos e poesias para crianças;
- *Histórias etiológicas*: explicações populares do porquê das coisas até ao estado actual;
- *Contos populares*: histórias só para divertir.
- *Mitos*: todas as fórmulas literárias que utilizam símbolos. Melhor, são mitos certas histórias transmitidas de tradições arcaicas, de tipo religioso ou cosmológico, relacionadas com Deus ou com a criação.
- *Récitas*: heróico-épicas, didáticas, estéticas, pessoais, mitos etiológicos, memórias pessoais, migrações.
- *Poesia variada*: amor, compaixão, caça, trabalho, prosperidade, oração.
- *Poesia oficial*: histórica, privada (religiosa, individual), comemorativa (panegírica); poesia culta, ligada às castas aristocráticas e senhoriais; poesia sagrada, cantada nos ritos religiosos e mágicos, em cerimónias de sociedades secretas, em ritos fúnebres; poesia que interpreta a filosofia e os mistérios da vida e da morte; poesia popular, cantada nos jogos à volta do fogo, transmissora de ensinamentos morais e históricos.
- *Narrações históricas*: listas de pessoas e lugares, genealogias, histórias universais, locais e familiares, comentários jurídicos, explicativos, esporádicos, ocasionais.³⁵²

No período pré-colonial e no espaço geográfico correspondente à República de Angola, existiram autênticas nações com realidades políticas, económicas, e sócio-culturais muito próprias. Como na sua grande maioria pertencem a um mesmo tronco de origem, tal leva-nos a concluir, que as raízes culturais *bantu* constituem um primeiro factor de identidade da grande maioria do povo angolano. Com a produção da riqueza resultante da actividade agrícola e de outras tarefas adicionais das populações, tais como: a metalurgia, a cerâmica e a tecelagem; as sociedades sedentárias foram-se progressivamente autonomizando. Estas, posteriormente, de acordo com as exigências das comunidades e as circunstâncias do meio, acabaram por se tornar, cada uma a seu tempo, em autênticas entidades económicas, políticas e culturais.

1.2.4. Um contacto de meio milénio

³⁵¹ “Os Mandigo, Dogão, Bambara e Bozo usaram e ainda usam uma gama muito variada de sinais (...) na Guiné parece que existiram os alfabetos ‘toma’ e guéze’ (...) Os Vai da Libéria inventaram um tipo de escrita com desenhos-figuras. Mais tarde deram ao desenho um valor fonético e a escrita passou a ser silábica. Foi um negro repatriado da América que inventou a escrita dos Bassas da Serra Leoa; e a dos Mendes também se deve a um negro chamado Kisuna Kamala. É um sistema silábico em que as vogais são pontos colocados debaixo das consoantes. D. Westermann transcreveu e traduziu os caracteres destas escritas”. BRAUMANN, H.; WESTERMANN, D. (1970), *Les Peuples et les Civilisations de l’Afrique*, Payot, Paris, pp.35-89 ;*cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, p.33. Inclusivamente, “uma sociedade secreta do sul da Nigéria inventou uma escrita simbólica, chamada ‘nsibi’ e Njoya, chefe bamun dos Camarões, cria outra que ainda permanece desconhecida. Com esta redigiram a história do povo e dos seus chefes”. *Cf.*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, pp.32-33

³⁵² SHORTER, A. (1974), *Culture Africaine e Cristianesimo*, Nigrizia, Bologna, p.117; *cit. in*, ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa, *op. cit.*, pp.37-38

Os reinos africanos, como o do Benin e do Kongo, eram, em muitos aspectos, semelhantes ao pequeno reino de Portugal, cuja população se aproximava a um milhão de habitantes. Noutros aspectos, como, por exemplo: grau de centralização, controlo político, manufactura de vestuário e artefactos, talvez pudessem ultrapassar o reino de Portugal medievo. Dado este facto, as primeiras iniciativas diplomáticas de Portugal em relação a estes dois reinos caracterizaram-se pelo respeito mútuo. Porém, o reino mais considerado por Lisboa era o do Kongo.³⁵³

As relações de horizontalidade que, entretanto, se estabeleceram entre o reino do Kongo e o de Portugal, tem levado alguns cientistas sociais a considerarem este facto como uma síntese geral da natureza das relações raciais e culturais de Portugal em África.³⁵⁴

1.2.4.1. Os portugueses no reino do Kongo

Gerald Bender afirma que foi graças a um incidente fortuito, durante a primeira viagem de Diogo Cão, em 1483, que quatro dos seus homens ficassem na corte do rei do Kongo, o qual induziu o navegador português a trazer para Lisboa quatro reféns do seu reino. O rei D. João II encarou a chegada dos reféns como uma óptima oportunidade para impressionar o *manicongo*.³⁵⁵ Na realidade, os primeiros contactos

³⁵³ WHEELER, Douglas L. e PELISSIER, René (1971) *Angola*, Praeger, New York, p.28; MARQUES, António de Oliveira (1964) *A Sociedade Medieval Portuguesa*, Sá da Costa Editora, Lisboa, p.1; DAVIDSON, Basil (1961) *The African Slave Trade: Précolonial History, 1450-1850*, Little, Brown, Atlantic Monthly Press book, Boston, p.29; JULY, Robert W. (1970) *A History of the African People*, Charles Scribner's Sons, New York, pp.151-152; *cit. in*, BENDER, Gerald J. (1976) *Angola sob Domínio Português*, Sá da Costa, Lisboa, p.35

³⁵⁴ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.35

³⁵⁵ Título mais importante do Kongo. O mesmo que 'Notila' ou rei do Kongo. "(...) O prefixo *ne* antes do nome próprio equivale à distinção de fidalguia ou tratamento de respeito ou senhoria. O vocábulo *mani*, embora usado na maioria das fontes da época e nos trabalhos de alguns historiadores, parece não ser um vocábulo kikongo ou kimbundu. Alguns especialistas consideram o vocábulo *mani* como sinónimo da palavra kimbundu *mwene* (o mesmo que senhor), restando saber se o termo *mani* é ou não um neologismo. Brásio e Sequeira inferem que o vocábulo *mani* é uma deformação de *mwene*. Numa carta atribuída a Mbemba-a-Nzinga, datada de 5 de Outubro de 1514, o soberano de Mbanza Kongo pedia ao rei de Portugal para que escrevesse uma carta a 'moyene bata dom Jorge e outra a moine panguo', tidos como principais senhores do Kongo. Aqui o vocábulo 'moyne' parece-nos ser uma evidente distorção de *mwene*. Enquanto que *mani* aparece no kikongo na forma composta de *maniputu*, como sinónimo de 'imperador' e de 'rei'. Por sua vez, o vocábulo *ntinu*, que é insuspeitavelmente de origem local pode ser traduzido por 'rei', 'senhor', 'monarca', 'soberano', 'imperador' e 'governador'. *Ntinu* aparece como sinónimo de soberania. Na história do reino do Kongo, pode ler-se que *ntinu* se tornou no título 'honroso e de excelência' dos 'reis' do 'Mani-Kongo' vocábulo que derivou, segundo a mesma fonte, de *Motino-Bene* (*Ntinu Wene*) fundador lendário do Kongo. 'Tota' significa aproximadamente o mesmo que o verbo unir em português. Os vocábulos antecidos da partícula '*ne*' estão, por sua vez, conotados com títulos políticos. Brásio informamos que Mbanza Kongo era conhecida pelos Muxikongo pelo nome de Mbanza Kongo dia Ntotela, ou seja, o mesmo que Cidade do Rei do Kongo. O que parece definitivo é que o vocábulo *ntotela* é sinónimo de 'manikongo', 'rei' e 'chefe supremo'. Em vez do vocábulo *mani* pode usar-se a expressão 'primeiro titular'. Assim, por exemplo, o título *manisoio* poderá ser designado pela expressão primeiro titular do Nsoyo". Cf., PARREIRA, Adriano (1990), *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV-XVII*, Editorial Estampa, Lisboa, pp.87-88. Veja-se a Lista dos Ntotila do Kongo em ANEXOS II-A. "(...) recebeu-os com a mais refinada hospitalidade real, incluindo o melhor alimento, vestuário, alojamento, educação e, naturalmente, religião. Ao mesmo tempo, os quatro homens de Cão recebiam uma hospitalidade igual do *manicongo*, durante os dois anos que passaram na sua corte real, em Mbanza Congo. Assim Portugal e Congo puderam observar-se mutuamente no próprio seio dos respectivos reinos.

havidos entre portugueses e africanos do reino do Kongo foram isentos de espírito de conquista ou de mera conflitualidade por qualquer das partes.³⁵⁶

Apesar do carácter exploratório dos primeiros encontros e da acentuada diferença de realidades culturais, a empatia terá sido determinante para a existência de tão grande permeabilidade à cultura portuguesa e aos valores da religião católica por parte do *ntotila*. Com as condições objectivas minimamente criadas, D. João II lançou-se então para a cooperação efectiva. Na altura, as relações do reino do Kongo com Portugal assentavam em duas vertentes:

- De carácter essencialmente político e cultural, com Lisboa;
- De carácter essencialmente comercial, com S. Tomé.

Em 1508, Mbemba-a-Nzinga (D. Afonso) enviou a Portugal, como embaixador, o seu primo D. Pedro, no intuito deste trazer para Mbanza Kongo³⁵⁷ a organização completa de Portugal, para adaptá-la ao seu reino. Havia a consciência, pelo lado de Portugal, de ter ganho um aliado firme em África, fixado na rota do caminho marítimo para a Índia, num momento em que os conhecimentos geográficos dos portugueses tinham avançado bastante.

Visivelmente impressionados pelos relatos dos seus emissários durante os primeiros dez anos de contacto, os dois reis trocaram embaixadores e presentes”. Cf., BENDER, Gerald J., p.36

³⁵⁶ José Ramos Tinhorão dá-nos a conhecer que, “(...) pela mesma época João Afonso de Aveiro trouxera da costa da Mina uma embaixada do rei de Beni [Benim], ‘senhor de huma bem dilatada província, copiosíssima de gente, a qual tem seu sítio entre terras que visinham com o castelo da Mina e o grande reino do Congo’ (...)” Cf., HISTÓRIA DOS MOSTEIROS, CONVENTOS E CASAS RELIGIOSAS DE LISBOA (1972), *Do Hospício dos Religiosos Capuchinhos Italianos, missionários da Etiópia Ocidental ou Inferior*, tomo II, cap. XXIX, Publicações. da Câmara Municipal de Lisboa, p.158; In, TINHORÃO, José Ramos, *op. cit.*, pp.267-268. “Como neste caso, porém, a despeito das ‘várias mercês que lhe fez [o rei de Portugal ao embaixador africano], despachando-o juntamente com bons presentes para seo Rey’, este senhor de Beni não se deixou envolver, D. João II mandou em 1487 à região da Gâmbia e Senegal uma missão ao senhor dos jalofos, Bemey ou Beomi, e que lá chegou exactamente na época em que este era deposto por um irmão. Acolhido pelos portugueses na hora do infortúnio político, o rei Beomi foi levado a Portugal com 25 outros ‘homens todos da melhor nobreza da terra’, sendo recebido com muitas honras por D. João II, que espertamente idealizou devolvê-lo ao Poder em troca de aliança que permitisse a construção de uma fortaleza na boca do rio Çanaga ou Senegal. E a ideia, aliás, só não se concretizou porque, durante a viagem de volta, o capitão-mor da armada, Pedro Vaz da Cunha, suspeitando de próxima traição por parte de Beomi, o matou a punhaladas, fazendo fracassar a missão. Foi após esse revés em Beni, que D. João II resolveu não permitir, que o mesmo acontecesse no Congo. E, assim, manda voltar a África em 1490, acompanhados de grande embaixada, os nobres congueses (agora cristianizados) que o rei africano escolhera para conhecer Portugal”. Cf., TINHORÃO, José Ramos, *op. cit.*, p.268

³⁵⁷ “Era a *mbanza* (povoação principal de um soba) aonde residiam os *ntotila*. Situada na confluência de Mpemba, Kiova e Nsundi, era o entreposto comercial das rotas comerciais do *nzimbu*, panaria, escravos, sal e marfim, que provinham ou se destinavam praticamente a todos os outros centros de comércio, tais como: Mbata, Nsundi, Wamba, Mpumbu, Mbata Yongo, Kasanji e Luanda”. Cf., Parreira, Adriano (1990), *op. cit.*, p.71 e p.161

1.2.4.1.1. O Regimento de Simão da Silva

Para estreitar os laços de amizade entre os dois reinos, D. Manuel I, em 1513, enviou o cavaleiro Simão da Silva munido de um regimento, que havia sido solicitado por D. Afonso do Kongo e que foi redigido entre 1509 e 1511. Este documento, vulgarmente conhecido por *Regimento de Simão da Silva*, continha 34 pontos, incorporava os pedidos de D. Afonso e as respostas de D. Manuel e, segundo Gerald Bender, consistia num plano magistral para a aculturação dos Bakongo.³⁵⁸ Neste regimento, D. Manuel I refere-se ao seu homólogo africano como seu “irmão” e manifesta uma atitude pacífica e respeitosa para com D. Afonso. Em termos gerais, resumia-se ao seguinte:

- Simão da Silva, com o alto mandatário do reino de Portugal, comandaria a armada e seria uma espécie de “conselheiro”, com a função de auxiliar D. Afonso do Kongo a manter-se no seio da cristandade. Neste contexto, “o regimento supõe, muito habilmente, que D. Afonso delegaria todos os seus poderes em Simão da Silva.”³⁵⁹
- Este deveria rumar directamente ao reino do Kongo, de modo a evitar contactos com os capitães e feitores fixados na Guiné e S. Tomé. Chegado a Mbanza Kongo deveria respeitar os direitos das populações e evitar a desordem. O princípio da disciplina deveria funcionar entre os portugueses, independentemente de serem leigos, clérigos ou religiosos. “Simão da Silva julgaria sumariamente uns e outros. Os brancos não deviam importunar o *manicongo* (D. Afonso) com pedidos. Eram civilizadores e nada mais.”³⁶⁰
- D. Manuel enviava instruções completas sobre a nobreza em Portugal, o que permitia a D. Afonso nobilitar os seus homens

³⁵⁸ FELNER, Alfredo de Albuquerque (1933), *Angola: Apontamento sobre a Ocupação e Início de Estabelecimento dos Portugueses no Congo, Angola e Benguela, Imprensa da Universidade, Apêndice 5, Coimbra, pp.383-390*, onde se pode encontrar uma cópia deste regimento (com a exclusão de alguns parágrafos, ininteligíveis no original) para discussão deste regimento; *cf.*, DELGADO, Raph (s/d), *História de Angola*, 4 vol., ed. do Banco de Angola, Lisboa, *op. cit.*, vol. I, pp.110-115; *cit. in*, BENDER, Gerald J, *op. cit.*, p.37

³⁵⁹ SILVA REGO, A. da (1960-1961), *História do Ultramar Português* (apontamentos), Associação Académica do ISCSPU, Lisboa, p.181

³⁶⁰ *Idem*, p.182

segundo o paradigma português. Nesta conformidade, seguiam cartas de armas, selo de armas, sinetes, bandeiras..., tudo com a necessária explicação para o seu uso;

- A justiça passaria a um estado de transição. As ordenações do reino seriam impostas lentamente de modo a evitar um repentino choque de culturas. O rei do Kongo e Simão da Silva resolveriam sobre a melhor estratégia a utilizar para essa fase de transição;
- O julgamento dos portugueses seria feito de acordo com as leis portuguesas e segundo a adopção do princípio da extra-territorialidade. Os que não se comportassem devidamente, deveriam ser imediatamente castigados ou até mesmo expulsos do reino do Kongo;
- Seguiam também vários artífices para a construção de igrejas, palácios, habitações, etc, segundo o estilo europeu. Deveriam ainda esses artífices ensinar as suas artes às populações do reino africano;
- A arte militar deveria ser ensinada por Simão da Silva.

Do ponto de vista comercial este regimento apresenta várias referências em relação ao marfim e aos escravos. Silva Rego refere, que Simão da Silva deveria expor este aspecto ao rei D. Afonso, mas apresentando-o como uma ideia da sua própria iniciativa. Havia toda a conveniência do *manikongo* deixar sair escravos do seu reino, já que “El-rei de Portugal havia feito grandes despesas com a expedição, gastava muito dinheiro com os missionários, os artífices, etc. Era justo que o rei do Congo o quisesse ajudar.”³⁶¹

Foi também Simão da Silva orientado pelo rei D. Manuel I para proceder a um reconhecimento do rio Zaire, da nascente à foz, bem como de todo o reino do Kongo. Entendia ainda o soberano português ser da máxima

³⁶¹ *Ibidem*

importância a criação de uma embaixada do reino do Kongo ao Papa, pois tal gesto seria entendido como obediência a Sua Santidade. Nesta óptica, propunha, D. Manuel I, a constituição da seguinte delegação: o embaixador D. Pedro, primo de D. Afonso, que se encontrava em Lisboa e o próprio filho de D. Afonso, D. Henrique,³⁶² que “cursava com distinção a carreira eclesiástica. Sabia já latim e dava sinais de muito aproveitamento. Poderia ler a mensagem da embaixada ao Sumo Pontífice.”³⁶³

Mas, o fidalgo português desobedeceu às orientações de D. Manuel I. Aportou em S. Tomé e deixou-se envolver pelas intrigas de Fernão de Melo, governador daquela ilha. Este temia que relações mais estritas entre Mbanza Kongo e Lisboa colocassem os seus interesses comerciais para segundo plano. Simão da Silva passou a ficar muito mal impressionado com o rei do Kongo e não empreendeu de imediato a viagem até Mbanza Kongo. Enviou primeiro o médico da expedição com o objectivo de sondar o terreno. Mais tarde, minado por febres, acabou por falecer ainda antes de chegar ao destino. Foi substituído por Álvaro Lopes, feitor da armada, que apresentou a delegação portuguesa (incluindo os religiosos) a D. Afonso I do Kongo.

A avareza dos portugueses locais, que temiam comprometer os seus interesses comerciais, associada às sistemáticas intrigas de Fernão de Melo, acabaram por esvaziar o espírito do regimento e os seus propósitos nunca vieram a ser postos em prática. As queixas apresentadas pelo rei do Kongo, ao rei D. Manuel I, eram frequentes. Todavia, passaram a ser linearmente ignoradas, desde que, em 1495, este monarca sucedera a D. João II. Já antes da publicação do *Regimento Simão da Silva*, em 1512, os religiosos de Santo

³⁶² Henrique, filho do notela Afonso I, Mbemba-a-Nzinga, nasceu em Nsundi, região do Kongo. Em 1515 partiu para Lisboa, aonde ficou a residir no mosteiro de Santo Eloi. Em 1518 partiu de Lisboa para Roma, onde recebeu do papa Leão X o título de bispo Uticense, no dia 3 de Maio. Voltou depois a Lisboa, sempre acompanhado do seu parente Pedro de Sousa e provavelmente de Pedro de Castro. Henrique pertencia à Congregação de São João Evangelista do Espírito Santo. Regressou ao Kongo e, mais tarde, em 1521, voltou a Portugal e posteriormente a Roma em 1523. Em 1526 detinha o título de senhor de Mpangu. Veio a falecer antes de Março de 1639. In, PARREIRA, Adriano (2003), *Breve Cronologia da História de Angola – 1489-1706*, Editorial Nzila, Luanda, pp.17-20

³⁶³ SILVA REGO, A. da (1960-1961), *op. cit.*, p.183

Inácio de Loyola, António de Santa Cruz e Diogo de Santa Maria, mal haviam chegado ao reino do Kongo, em 1508, solicitaram de imediato o seu regresso a Portugal. Evitavam, assim, presenciar os excessos praticados pelos colegas missionários envolvidos em situações nada dignas para o exercício do sacerdócio.

1.2.4.1.2. A apetência pelo tráfico negro

Por volta de 1446, já havia cerca de mil escravos africanos em Portugal. Uma narrativa muito pormenorizada das viagens para a captura de escravos, relatada pelo cronista de D. Henrique, Gomes Eanes de Azurara, dá-nos a conhecer a angústia que invadia os africanos, no momento em que as famílias e os amigos eram separados indiscriminadamente.³⁶⁴

Em 1536, D. João III, deu ordens para repatriar, por má conduta, alguns missionários fixados no reino do Kongo e, em 1539, Gonçalo Nunes Coelho, dava conta ao soberano português sobre o prosseguimento deste género de coisas, chegando a aconselhar o rei “que fossem expulsos dessas terras todos os brancos ali residentes, quer clérigos quer leigos e se mandasse para lá gente nova.”³⁶⁵ O próprio clero, que a pedido do soberano africano fora enviado para evangelizar, também se encontrava envolvido no negócio de escravos, facto que desiludiu D. Afonso, que, entretanto, tentou utilizar uma nova estratégia para superar os problemas, que arrasavam o seu reino.³⁶⁶

Na esperança de que, o clero nativo pudesse desenvolver acções positivas continuadas, o rei do Kongo foi incentivando o envio de jovens para Portugal, com o propósito destes virem a ser formados e ordenados. Mas, o resultado, não correspondeu às expectativas, já que os estudantes africanos, depois de chegarem a Portugal, tomavam, em alguns aspectos, atitudes semelhantes à dos europeus em terras africanas: o álcool, a indolência e a luxúria estavam na base de comportamentos nada recomendáveis para os candidatos ao presbiterado. Decepcionado, o *manicongo* acabou por optar pela actividade dos missionários europeus já formados, sem que a sua crença deixasse de se manter inabalável.³⁶⁷

1.2.4.1.3. A deterioração das relações

A 18 de Maio de 1498, depois de Vasco da Gama e Bartolomeu Dias avistarem Calecut, estabelecendo, através do Atlântico e do Índico, a ligação da Europa com o Oriente, a coroa portuguesa

³⁶⁴ AZURARA, Gomes Eanes de (1896), *The Chronical of the Discovery and Conquest of Guinea*, vol. I, traduzido por Charles Raymond Beazley e Edgar Prestage, Hakluyt Society, Londres, pp.81-82; *cit. in*, BENDER, Gerald J., p.33. Segundo Azurara, os escravos traficados deveriam considerar-se afortunados, porque iriam receber a luz da Santa Fé e ficariam a conhecer o pão, o vinho e o vestuário, em vez de viverem numa “indolência bestial”. *In*, AZURARA, Gomes Eanes de, *op.cit.*, p.51 e pp.84-85; *cit. in*, BENDER, Gerald J. p.34

³⁶⁵ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Os portugueses no Congo, pp. da web 6 de 9

³⁶⁶ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.37

³⁶⁷ OLIVEIRA, Ana Maria (1999), *Elementos Simbólicos do Kibanguismo*, Missão de Cooperação Francesa – Cultura em Novembro/94, Luanda, p.30.

passou a desinteressar-se pelo Kongo. Era finalmente alcançado o *Caminho Marítimo para a Índia* e o lucrativo negócio de escravos deixava para segundo plano o proselitismo religioso. Afonso do Kongo enfureceu-se tanto, que baniu todo o comércio e ditou uma ordem de expulsão para todos os brancos, com exceção dos professores e missionários. Porém, alguns meses mais tarde, acabou por revogar esta sua ordem.

Numa carta dirigida a D. João III, a 6 de Julho de 1526, D. Afonso referia, que existiam muito mercadores em todas as partes do seu reino, que só provocavam ruína e devastação. Todos os dias escravizavam e raptavam pessoas, incluindo nobres e membros da própria família real.³⁶⁸ As relações com os portugueses foram-se tornando cada vez mais difíceis, até que, em 1540, um certo frei Álvaro, ordenou a oito portugueses, que assassinassem o *manicongo* durante o serviço litúrgico da Páscoa. O projectil de canhão entrou na igreja, não atingiu D. Afonso, mas feriu muitas outras pessoas inocentes.³⁶⁹

Em carta dirigida a D. João III, em 17 de Dezembro de 1540, D. Afonso lamentou a falta de reciprocidade do monarca português, que demorava um ano e, por vezes, até dois, a responder às suas cartas. Disse também que havia sido vítima de uma tentativa de assassinato durante a missa do dia de Páscoa, acusando, entre outros, um religioso europeu de tramar contra a sua vida.³⁷⁰ “Afonso faleceu pouco tempo depois desse atentado e o seu desaparecimento assinala o fim das mais simbólicas manifestações de amizade e igualdade entre Bacongos e Portugueses.”³⁷¹

De 1544 a 1561, Diogo I, neto de D. Afonso, governava o reino do Kongo. Neste período, o Kongo encontrava-se em fase de redefinição dos seus valores culturais. A prática da monogamia era um quesito obrigatório imposto pela religião católica. No entanto, do ponto de vista económico, acarretava sérios problemas, atendendo ao papel que a mulher africana representa como elemento preponderante na estrutura económica familiar. Logo, a assumpção dos valores tradicionais não se fez esperar, incluindo a prática do casamento poligâmico. As mulheres deixaram de ir à missa e à catequese. Mas, como o comportamento de alguns missionários não era o mais indicado, os recém-baptizados não se tornavam praticantes devotos e as igrejas começaram a ficar abandonadas.³⁷²

Diogo I do Kongo escreveu uma carta a D. João III relatando os problemas do seu reino, através do seu capelão e confessor, Pe. Cornélio Gomes, natural do Kongo e, aparentemente, “filho de pais portugueses.”³⁷³ Este padre apresentava grandes qualidades morais para além de uma elevada preocupação com o sacerdócio. Era muito bem aceite pelo soberano africano, que o enviou a Portugal como embaixador,

³⁶⁸ MANSO, Paiva, *História do Congo*, p.54, cit. in, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.38. Também em PARREIRA, Adriano (2003a), *Efemérides da História de Angola – séculos XV-XVII*, Editorial Nzila, Luanda, p.43

³⁶⁹ “No dia de Páscoa, o notela Afonso I Mbemba-a-Nzinga foi vítima de uma tentativa de assassinato em plena igreja. O autor foi o padre Álvaro e mais sete ou oito homens brancos”. Cf., PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.20

³⁷⁰ PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit.*, p.78

³⁷¹ FELNER, Alfredo de Albuquerque (1933), *Angola: Apontamentos sobre a Ocupação e Início de Estabelecimento dos Portugueses no Congo, Angola e Benguela*; Imprensa da Universidade, Coimbra, p.65. Afirma, por seu lado, que D. Afonso morreu em 1540 ou 1541. DELGADO, Raph, *op. cit.*, vol. I, p.193, refere que D. Afonso do Kongo faleceu, em 1543; cit. in, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.39. PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.21, apresenta-nos com data da morte de D. Afonso, o dia 17 de Dezembro de 1540.

³⁷² OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p.30

³⁷³ Martins dos Santos afirma, que “o mais provável é que se tratasse de um filho de casal misto, pois não há notícia de que pudesse ter nascido nessa altura no Congo um filho de uma mulher branca”. Cf. SANTOS, Martins dos (1974 -1998); *op. cit.*, cap. Os Portugueses no Congo, p. da web 7 de 9.

para tratar de assuntos junto da coroa portuguesa. Mas, na altura, havia algum desapego de D. João III em relação ao Kongo, uma vez que, para além da Índia e do Brasil, começava a virar as suas atenções para o reino do Ndongo, a sul do reino do Kongo. Da conversa mantida com o Pe. Cornélio Gomes, o rei de Portugal ficou apenas com a sensação de que o maior problema do reino do Kongo era a falta de missionários. Fez então diligências junto do provincial dos jesuítas, Pe. Simão Rodrigues que, por sua vez, escolheu três sacerdotes e um escolar para seguirem para o Kongo: o Pe. Jorge Vaz, o Pe. Jácome Dias, o Pe. Cristóvão Ribeiro e o I. Diogo de Soveral.

Os quatro jesuítas fizeram escala em S. Tomé, onde ficaram algum tempo a recuperar das febres que tinham contraído. Aportaram no porto de Pinda, a 18 de Março de 1548, sendo recebidos na corte de Ambasse,³⁷⁴ a 20 de Maio desse ano.³⁷⁵

O Pe. Jorge Vaz acabou, pouco tempo depois, por regressar a Portugal gravemente doente, onde veio a falecer. O Pe. Jácome Dias também adoeceu gravemente, tendo sido mandado para a sua aldeia natal para tratamento. O Pe. Cristóvão Ribeiro inclinou-se mais para as actividades mercantis características da época: o lucrativo negócio de escravos. Regressou a Lisboa sob prisão, fixou-se na sua aldeia natal, para, mais tarde, abandonar Companhia de Jesus.³⁷⁶ Já o I. Diogo de Soveral dedicou-se com muito entusiasmo às tarefas educativas e reuniu cerca de seiscentas crianças de ambos os sexos, que eram ensinados por monitores por ele preparados.

Não existe qualquer indicação sobre o tipo, funcionamento e localização dessas escolas, nem sobre o plano de estudos que seguiam. No entanto, é de se inferir, que o ensino não fosse muito mais além do que as noções religiosas e literárias mais elementares.

1.2.4.1.4. O período de governação filipina

Com a morte de D. João III, em 1557, sucedeu-lhe D. Sebastião, seu neto, que tinha somente três anos de idade. Com apenas catorze assumiu o reino de Portugal e, mais tarde, em 1578, acabou por falecer, em combate, na batalha de Alcacer-Quibir. Não tendo este deixado herdeiro ao trono, é seu tio, o cardeal D. Henrique que, com 66 anos, toma conta do reino, acabando por morrer, em 1580, sem indicar sucessor ao trono.

D. Filipe II, rei de Espanha, era neto de D. Manuel I, uma vez que, sua mãe, D. Isabel, era filha mais velha do monarca português, casada com

³⁷⁴ O mesmo que Mbanza Kongo, capital do Reino do Kongo, baptizada pelos portugueses por S. Salvador. FERRONHA, António (s/d), *As cartas do "rei" do Congo D. Afonso*, Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa, p.147

³⁷⁵ SANTOS, Eduardo dos (1969), (1969), *Religiões de Angola*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, pp.50-51. Também em NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma, *Voici les Jagas ou l'histoire d'un peuple parrecide bien malgré lui*, Kinshasa, s/e, p.236 cit. in, OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p. 30

³⁷⁶ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Os portugueses no Congo, pp. da web 7-8 de 9.

Carlos V de Espanha. Antes que outros candidatos se posicionassem para a corrida ao trono de Portugal – como seria o caso de sua prima, D. Catarina, duquesa de Bragança, filha do Infante D. Duarte, irmão de D. Isabel; ou ainda, de D. António Prior do Crato, filho natural do infante D. Luís, terceiro filho de D. Manuel – Filipe II de Espanha invadiu Portugal e foi aclamado rei nas cortes de Tomar, em 1581, com o título de D. Filipe I de Portugal. Durante 60 anos o domínio espanhol impôs-se em terras lusas, através de Filipe II (I de Portugal), Filipe III (II de Portugal) e Filipe IV (III de Portugal). Com a perda da independência de Portugal, os assuntos de carácter religioso do reino do Kongo passaram a ser tratados mais com Roma, do que com Lisboa. A 13 de Junho de 1604, o *manicongo* Álvaro II escreveu ao Papa, anunciando o envio de embaixadores seus para junto do reino de Espanha e do Sumo Pontífice.³⁷⁷ A morte e a destruição causada pelos comerciantes portugueses às populações africanas do interior, levaram o *manikongo* a excluí-los, por volta de 1611. Mas, tal decreto foi ignorado e posteriormente revogado, em 1758.³⁷⁸ Em 1617, uma carta enviada pelo bispo de Luanda ao rei de Portugal, referia que os governadores eram tão culpados como os comerciantes: “[os governadores] deitão tudo a perder, e arriscão todos, molestando, e roubando os naturaes, e moradores, dando de ordinário guerras injustas, cativando, matando, e oprimindo inocentes, e fazendo vexações q se não podem declarar.”³⁷⁹ Em 1620, o monarca espanhol ordenava que não se permitisse aos religiosos estrangeiros irem missionar a

³⁷⁷ OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, p. 31. “A 2 de Janeiro de 1608, o enviado do notela Álvaro II Ne Mpanzu-a-Nimi ao Vaticano, António Manuel, senhor de Vunda, chegou muito doente a Roma. A 5 de Janeiro de 1608 faleceu em Roma entre as 18 e as 19 horas, o senhor de Vunda, sobrinho do rei do Kongo, de seu nome cristão, António Manuel, enviado ao Vaticano pelo notela Álvaro II Ne Mpanzu-a-Nimi. O embaixador António Manuel foi sepultado num mausoléu em Roma, um monumento artístico em Santa Maria Maior, sendo o busto em pórfiro negro, da autoria de Bernini. Teve o título de marquez de Funesta e o nome de Nigrita. O papa mandou cunhar moeda com a sua esfinge e erguer uma estátua em sua homenagem”. Cf., PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit.*, pp. 12-13

³⁷⁸ FELNER, Alfredo de Albuquerque (1933), *op. cit.*, documento nº36, pp.442-449; DIAS, Gastão Sousa (1959) *Os portugueses em Angola*, Agência-Geral do Ultramar, Lisboa, pp. 234-235; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.39

³⁷⁹ FELNER, Alfredo de Albuquerque (1933), *op. cit.*, documento nº38, pp.452-456, sobre a advertência por parte do bispo de Luanda, ao rei de Portugal, em 1617 e com base na sua longa experiência em Angola, que cobria o período de cinco governadores; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.40

terras do domínio português, sem licença real. Segundo Martins dos Santos, seria de se inferir que, esta posição do monarca espanhol, tinha como objectivo evitar a ida de missionários capuchinhos italianos para África, nomeadamente para o reino do Kongo. Quando, em 1624, o Pe. Manuel Cardoso, reitor do colégio de Luanda, visitou o Kongo, ficou muito mal impressionado, uma vez que encontrou apenas poucos naturais que compreendiam português, menos ainda o sabiam falar e, apenas um, o sabia ler e escrever.³⁸⁰

1.2.4.1.5. Após a restauração em Portugal

A 2 de Abril de 1641, embarcaram no porto de Livorno seis capuchinhos italianos com destino ao reino do Kongo. Ao escalarem Lisboa, encontraram forte oposição para continuarem viagem, pois foram considerados agentes mais ou menos disfarçados do monarca espanhol. Este, não se decidia em reconhecer a independência portuguesa, restaurada a 1 de Dezembro de 1640, facto que, oficialmente, só veio a ocorrer 28 anos depois, em 1668, na regência de D. Pedro II. Apesar daqueles missionários terem afirmado serem súbditos do Papa, não lhes foi permitido continuar viagem. Acabaram assim por regressar a Itália, quando, em Lisboa, se tomou conhecimento da ocupação de Luanda pelos holandeses, em Dezembro de 1641. Mas, a 18 de Abril de 1644, Luís XIV, rei da França, escreveu ao monarca português D. João IV, solicitando-lhe bons ofícios, para que a ida ao reino do Kongo de quatro missionários capuchinhos, naturais de Génova, se concretizasse. Este pedido era feito em nome do Príncipe do Mónaco, parente próximo de Luís XIV, a quem os religiosos haviam sido recomendados.

No dia 20 de Janeiro de 1645, embarcaram em Sanlúcar de Barrameda, doze missionários capuchinhos, sendo cinco italianos e sete espanhóis. Devido às más condições atmosféricas só puderam seguir viagem a 4 de Fevereiro, tendo finalmente chegado ao porto de Pinda, a 25 de Maio desse mesmo ano. Evitaram escalar Lisboa com receio de encontrarem os mesmos problemas que os anteriores missionários haviam enfrentado em 1641.³⁸¹ Chegados ao reino do Kongo, continuaram com a prática do “baptismo de carregação”, registando um número cada vez maior de católicos que, de facto, só existiam em termos estatísticos.³⁸² A 5 de Outubro de 1646, o *manicongo* Garcia II, mantinha-se ligado ao rei de Espanha e solicitava que este lhe enviasse navios, que pudessem colaborar com os seus guerreiros na conquista de Luanda, cujo território dizia pertencer ao seu reino.³⁸³ Mostrava-se aberto para receber, em vez de um, dois

³⁸⁰ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Prelúdio da Expulsão dos Jesuítas, p. da web 3 de 13

³⁸¹ *Idem*, cap. A cristandade de S. Salvador, pp. da web 3-4 de 6

³⁸² OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.*, pp. 31 e 35

³⁸³ De certa forma, não será de considerar esta afirmação totalmente descabida, já que em carta do *manicongo* Afonso I ao Papa, em 1512, informando da sua conversão ao cristianismo e o seu combate às idolatrias, bem como ainda em cartas dirigidas a D. Manuel, denunciando a cobiça do governador e capitão da ilha de S. Tomé, Fernão de Melo, a 5 de Outubro de 1514, ou pedindo carpinteiros e pedreiros, respectivamente a 5 de Outubro de 1514 e 31 de Maio de 1515, este soberano congolês apresenta-se como

governadores, que se entendessem entre si, de modo a haver paz entre eles e o reino do Kongo, tendo desde logo avançado, para que nenhum deles fosse português. Solicitava também embarcação para os padres capuchinhos italianos, que o Papa lhe iria mandar para as missões do seu reino. Finalmente, comunicava que iria enviar a Madrid, como seu embaixador, o missionário capuchinho espanhol, Frei Ângelo de Valência. A 11 de Agosto de 1649, o soberano espanhol apoiava a ida de uma expedição de 43 religiosos capuchinhos chefiada pelo Frei Ângelo de Valência, que tinha como destino o reino do Kongo. Entretanto, a situação altera-se substancialmente porque, no dia 25 de Novembro de 1649, o Pe. Boaventura de Alessano presta homenagem ao rei de Portugal, em nome da missão do Kongo. Mais tarde, a 20 de Dezembro, o Senado da Câmara de Luanda pediu ao rei D João IV, que autorizasse os capuchinhos a terem residência em Luanda. No mês de Dezembro desse mesmo ano, estes missionários acabaram por fundar a missão da Ordem nesta cidade, por solicitação de Salvador Correia de Sá que, um ano antes, havia restituído a cidade de Luanda à soberania portuguesa, depois da mesma ter estado, tal como S. Tomé, sete anos sob domínio holandês.

1.2.3.1.6. A instauração da crise e o misticismo de Kimpa Vita

Vivia-se no reino do Kongo um ambiente de crispação e grande intriga, que levou Frei Jacinto de Vetrilha, a mudar a Prefeitura Apostólica do Kongo para Luanda. O Papa Urbano VII havia criado a Prefeitura Apostólica do Kongo, com sede em Mbanza Kongo, através do decreto de 25 de Junho de 1640 da Propaganda Fide. Coexistia, a mesma, com o bispado, que havia sido confiado aos missionários capuchinhos italianos. O seu superior era o Frei Boaventura de Alessano, que, em 1649, havia prestado homenagem ao rei de Portugal, em nome da missão do Kongo, mas, a 2 de Abril de 1651, acabou por falecer em Mbanza Kongo. Suceder-lhe Frei Jacinto de Vetrilha, que acabou por transferir, para Luanda, a Prefeitura Apostólica do Kongo, em 1654.³⁸⁴ Aos poucos, os padres Capuchinhos começaram a abandonar a sua acção missionária no reino do Kongo e, em 1670, só havia dois padres.

rei do Congo e senhor dos ambundos: “mui alto e mui poderoso Senhor. Nós el-rei D. Afonso por graça de Deus Rei do Congo e senhor dos ambundos, etc. (...)”GÓIS, Damião (1949), *Crónica de D. Manuel*, Part. III, cap. 39, Universidade de Coimbra, Coimbra; e ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, Corpo Cronológico, Parte I, Maç. 16 e 26 doc. 24 e 28; *cit. in*, FERRONHA, António Luís, *op. cit.*, documentos n.º 5, 6 e 7, pp. 25-42. Garcia II, Nkanga-a-Lukeni, iniciou o seu reinado após ter envenenado o seu irmão, o notela Álvaro VI Afonso, que faleceu em Mbanza Kongo, a 22 de Fevereiro de 1941. *Cf.*, PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit.*, pp.18-19

³⁸⁴ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. A cristandade de S. Salvador, p. da web 2 de 6

Entretanto, não se amenizavam as sistemáticas desavenças entre os portugueses e o *manicongo*.³⁸⁵

Em finais do século XVII surge o chamado movimento do antonionismo ou de Kimpa Vita, movimento centrado na “reencarnação” de Santo António, dirigido por uma jovem kongo, chefe de uma pequena aldeia de Tubii, no Soyo. Nsimba-Beatriz Margarida ou Kimpa Vita ou ainda Tchimpa Vita “era o nome de linhagem de D. António Vita-a-Nkanga, chefe de Mpanzu e rei do Kongo, no período de 1663 a 1665.”³⁸⁶ A jovem, de 22 anos de idade, procurou alertar todo o reino do Kongo para o percurso de decadência política, económica, moral e social que se desenhava. Reuniu um grupo considerável de simpatizantes, que afirmavam poder aniquilar as forças do mal, nomeadamente o próprio Satanás, através da Cruz e da Oração. Deste modo, Kimpa Vita pretendia alcançar a paz e a concórdia em nome de Cristo e da Virgem Imaculada, já que as lutas dinásticas provocavam, em seu entender, a cólera de Deus. Convidou as autoridades do reino a reunirem-se em Mbanza Kongo, com o objectivo de se restaurar o reino. Mas esta sua atitude provocou o descontentamento do *manicongo*, que, para além de não aceitar as críticas da jovem, entendeu que aquela iniciativa de carácter político, a tentativa de restauração do reino, constituía uma afronta à sua autoridade. Kimpa Vita acabou por ser presa e conduzida por militares junto do *manicongo* “onde foi julgada perante um tribunal eclesiástico composto por padres, que a acusavam de herege, reincidente e feiticeira. Foi queimada viva, em conformidade com o direito canónico, a 2 de Julho de 1706.”³⁸⁷

1.2.3.1.7. Declínio e queda do reino do Kongo

Entretanto, o tráfico de escravos aumentava consideravelmente, com acentuadas quedas no índice demográfico que, por sua vez, acarretaram nefastas consequências de carácter social e económico. Por outro lado, os detentores do poder no reino do Kongo mostravam-se cada vez mais impotentes para superar as divergências resultantes da sucessão ao poder, quer por via matrilinear, quer patrilinear.

A 26 de Julho de 1855, o *manicongo* solicitou a Portugal que lhe enviasse missionários, pelo menos um sacerdote, que exercesse o ministério naquelas terras, de modo a dar seguimento à actividade missionária anteriormente ali desenvolvida, sobretudo, nos primeiros tempos da presença portuguesa no reino do Kongo. O governador-geral de Angola propôs ao vigário-capitular as bases de um plano a ser levado por diante,

³⁸⁵ “O relacionamento social era deprimente, havendo entre os portugueses, clérigos ou leigos, questões permanentes, desavenças corrosivas, vinganças mesquinhas, vexames inacreditáveis, cobiça desenfreada, devassidão corrente e quase geral”. Cf., SANTOS, Martins dos (1974 -1998), cap. Os portugueses no Congo, p. da web 9 de 9

³⁸⁶ GONÇALVES, António Custódio (1995), *Kimpa Vita: Simbiose de Tradição e de Modernidade; In, ENCONTRO DE POVOS E CULTURAS EM ANGOLA – Actas do Seminário (3 a 6 de Abril de 1995)*, Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa, p.334.

³⁸⁷ NDWALA, Raphael Batsikama ba Mampuya ma, *op. cit.*, p.176; *cit. in*, OLIVEIRA, Ana Maria, *op. cit.* p.32. Segundo Adriano Parreira, “Kimpa Vita, também Beatriz, Dona Beatriz, ou Santo António, *nganga marinda*, foi presa depois de ter dado à luz uma criança, em Maio de 1706. Em 2 de Julho de 1706, Barro, ou São João Barro, e a sua esposa Kimpa Vita, ou Dona Beatriz Kongo, ambos líderes do movimento profético e messiânico dos antoninos, morreram queimados em Nvulu, acusados de heresia. Mafuta, ou Apolónia, profetiza, residente no vale do Monte Kibangu, acompanhou Kimpa Vita e Barro na contestação contra a decadência cultural, social e política do Kongo, pretendendo que a corte saísse de Kibangu e voltasse de novo a Mbanza Kongo. Já de avançada idade, foi presa em Maio de 1706, sendo condenada à morte pelo notetela Pedro IV, Nzanu-a-Mbemba. Mafuta conseguiu no entanto escapar, levando consigo o filho de Kimpa Vita e Barro”. Cf., PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, pp.115-116

destacando as vantagens da evangelização do Kongo e a necessidade de relançá-la. Por esta altura, os sinais da influência de outras potências coloniais europeias já se faziam sentir na bacia do rio Zaire. Para atender ao pedido do rei do Kongo, foi nomeado para Mbanza Kongo, a 4 de Agosto de 1855, o cónego da Sé Catedral de Luanda, Pe. Domingos Pereira da Silva Sardinha, oriundo do chamado reino de Angola.³⁸⁸ O mesmo seguiu viagem logo em Setembro, dado o interesse político em dar andamento rápido a esta solicitação. No decurso da História de Angola registaram-se muitos outros pedidos de missionários, feitos pelos reis do Kongo. Porém, não foram atendidos, quer por falta de clero, quer por “condenável incúria”, segundo Martins dos Santos.³⁸⁹ No decorrer do século XIX acentuou-se o declínio do reino do Kongo, iniciado a partir de 1702. Com a divisão de África por parte das potências europeias na Conferência de Berlim (1884-1885), a França, a Bélgica e Portugal, passaram a ter o domínio de partes do reino que lhes couberam por decisão daquela Conferência.

Depois do *manicongo* Afonso, mais nenhum outro soberano do Kongo recebeu o mesmo respeito e reconhecimento por parte das autoridades portuguesas. D. Afonso morreu miserável, abandonado pelo seu povo e ridicularizado pelos portugueses locais. O seu filho, D. Henrique, consagrado bispo, morreu em circunstâncias semelhantes. A Igreja Católica só quatro séculos e meio depois designaria um outro bispo africano de Angola.³⁹⁰

1.2.4.2. No reino do Ndongo

Durante muito tempo, o reino do Ndongo³⁹¹ foi dado como dependente do reino do Kongo.³⁹² Ligado à dinastia dos *Ngola*,³⁹³ o reino do Ndongo³⁹⁴ era designado pelos portugueses, por reino de Angola. O mesmo situava-se entre o rio Dande³⁹⁵ e o rio Kwanza, o Oceano Atlântico e as terras do reino de

³⁸⁸ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Situação Eclesiástica, p. da web, 3 de 13

³⁸⁹ *Ibidem*

³⁹⁰ Em 11 de Março de 1970, o Papa Paulo VI nomeou Eduardo André Muaca, bispo substituto de Isola. BOLETIM GERAL DO ULTRAMAR nº 46 (Janeiro-Junho de 1970), p.217. A 4 de Outubro de 1973, o Vaticano nomeou Eduardo André Muaca para o bispado católico de Malange. Cf. THE TIMES (5 de Outubro de 1973), Londres; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.40

³⁹¹ “Designava canoa em kimbundu. Designativo do estado dos titulares a-ngola. A norte era limitado pelo Kongo, a leste pela Matamba, a sul pelos estados Ovimbundu e pela Kisama e a oeste pelo Oceano Atlântico. É porém provável que os limites ocidentais do Ndongo, no século XVI, se restringissem até à região de Massangano. Cf., HEINTZE, B. (1972), *Historical Notes on the Kissama of Angola*, The Journal of African History, XIII, nº 3, nt. 233 p.285; *cit. in*., PARREIRA, Adriano (1990) *op. cit.* p. 168

³⁹² O rei do Kongo era um dos grandes potentados africanos, a quem outros obedeciam e pagavam tributos. *In*, SANTOS; Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. A Fundação de Luanda, p. da web. 1 de 8.

³⁹³ O mesmo que rei de Angola. Pequenos pedaços de ferro, símbolo das linhagens principais Mbundu. Título da principal autoridade no Ndongo. Título das principais linhagens do Ndongo. Cf., MILLER, J.C. (1976) *Kings and Kinsmen. Early Mbundu States in Angola*, Clarendon Press, Oxford, p.64 e p 279; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 85

³⁹⁴ AMARAL, Ilídio, (1996), *O Reino do Congo, os Mbundu (ou Ambundos), o Reino dos “Ngola” (ou de Angola) e a Presença Portuguesa, de finais do século XV a meados do século XVI*, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.14. Também em SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* p.54, ao afirmar que “Desde bem cedo mercadores portugueses começaram a negociar no reino de Ngola. Com eles iam frades das diversas Ordens e clérigos para catequizarem os Ambundo”.

³⁹⁵ “Rio que era navegável até Hikau (passagem fluvial, sob autoridade do soba Kau. Local limite da navegabilidade do rio Dande). Ou seja, 25 léguas da costa. Durante a época das chuvas, flutuava nas águas do rio Dande uma espécie de resina, ukototo, que servia para a preparação de flechas. O rio Dande estabelecia, do ponto de vista das autoridades portuguesas, a fronteira entre o Kongo e a jurisdição portuguesa em Angola. Outras designações: o mesmo que Rio Ade, ou Dange.” Cf., CARDONEGA, A. O.

Matamba.³⁹⁶ O facto da região de Luanda ser favorável ao resgate de escravos, fornecer na altura uma concha com valor fiduciário, chamada *nzimbu*³⁹⁷ e ser rica em prata, ferro e cobre, constituiu motivo suficiente para que os portugueses desejassem cristianizar o *Ngola* e os seus súbditos e estendessem os seus interesses comerciais ao reino do Ndongo.

Ao tempo de D. Manuel I, foi enviado Manuel Pacheco, como capitão do navio, e Baltazar de Castro, como escrivão, para contactarem Ngola Inene, no sentido de o evangelizarem, tal como as suas gentes. O soberano português afirmava que embaixadores do reino do Ndongo haviam chegado ao reino do Kongo e tinham lá informado, que aquele *Ngola* desejava cristianizar-se.³⁹⁸ Mas, Baltazar de Castro, após ter chegado à *Kabasa*³⁹⁹ foi preso e quase morto, dado que não tinha sido aquele potentado, que havia enviado embaixadores ao rei do Kongo. Todavia, o *manicongo* não deixou de intervir, mandando um padre para converter o *Ngola* e um emissário para solicitar a libertação de Baltazar de Castro. O *Ngola* fez-se cristão, mas “depois sucederão cousas que deyxou de ho ser.”⁴⁰⁰ Ao fim de seis anos, Baltazar de Castro, saiu do cativo, tendo chegado nu ao Kongo, depois de ter passado por várias outras vicissitudes.

Após a morte de D. João III, outros contactos oficiais acabaram por se registar no tempo da regente D. Catarina. Na sequência desses contactos partiu, em 1560, a primeira missão comandada por Paulo Dias de Novaes, acompanhado por quatro religiosos da Companhia de Jesus: os Padres Francisco Gouveia (como superior) e Agostinho Lacerda, mais os Irmãos António Mendes e Manuel Pinto. Com a morte de Ngola Inene, sucedeu-lhe ao trono Dambi-a-Ngola ou Ngola-a-Kilwanji.⁴⁰¹ O mesmo, também não se mostrou muito disponível para receber os emissários enviados por Paulo Dias de Novaes. Mas este decidiu partir até Massangano.⁴⁰² Depois de caminhar até *Kabasa* com os presentes do reino, não teve o acolhimento que

(1972), *História Geral das Guerras Angolanas: 1639-1679*, vol. III, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, pp. 142-144; e também CAVAZZI, J. A., (1985) *Descrição Histórica dos três Reinos Congo, Matamba e Angola*, Junta de Investigação do Ultramar, Lisboa, vol. I, p.127; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 132

³⁹⁶ Região que se situava a norte do Lukala, entre os rios Kwale, Kwango, Kambo e Lukala. Foi em finais do terceiro decénio do século XVII, dominado pela rainha Jinga. A Matamba e Kasanji foram provavelmente os maiores pumbos de escravos do mundo, no século XVII. Cf. MILLER, J.C., (1976), *Kings and Kinsmen. Early Mbundu States in Angola*, Clarendon Press, Oxford, p.79; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.160

³⁹⁷ Lt., *Olivancillaria nana*. Pequeno molusco univalve que se recolhia na Ilha de Luanda e era moeda oficial do Kongo. Era também recolhido, sempre por mulheres, ao longo da costa de Angola. As conchas que mediam entre 15 a 18 mm, variavam de cor entre o castanho e o violeta. O brilho por sua vez, variava conforme as latitudes. O *nzimbu* era transportado em sacos que tinham o nome de Querilas. Cf. Dartevelle, E., (1953), “Les Nzimbu – Monnaie du Royaume du Congo”, in *Mémoires de la Société Royale Belge d’Antropologie et de Préhistoire*, Bruxelles, N sr., tome 64, nº1, XV, p.75; também em VANSINA, J. (1978) *The Children of Woot. A History of Kuba Peoples*, University of Wisconsin Press, Wisconsin, p. 189.; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.* pp. 88 e 97

³⁹⁸ FELNER; Alfredo de Albuquerque (1940) *Angola. Apontamentos sobre a Colonização dos Planaltos e Litoral do Sul de Angola, Extraídos de Documentos Históricos*, 3 vols, doc. Nº 13, Agência Geral das Colónias, Lisboa, p.398. SILVA, Rosa Cruz – coord. (1997), *Angola e o seu Potencial/História*, Ministério da Cultura, Luanda, p.23

³⁹⁹ Era assim chamada a “capital” itinerante dos ngola-a-kilwanji. Cerca de 1575, situava-se a 150 milhas do mar, a 100 léguas de Luanda, ou ainda a 6 jornadas do Donji, Kambambi e Massangano. Em 1580 situava-se perto de Kambambi. Em 1622 ficava a 2 léguas de Mpungu-a-Ndongo, e em 1660 a 100 léguas de Luanda. Cf., Cavazzi, J. A. (1985), vol. I, *op. cit.*, pp. 28 e 218; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 143

⁴⁰⁰ FELNER, Alfredo de Albuquerque (1940), *op. cit.*, p.97; *cit. in*, SANTOS, Eduardo, *op. cit.*, p.55

⁴⁰¹ Principal posição política da genealogia a-ngola. Cf., PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.55

⁴⁰² “Povoação situada no Museke (região do Ndongo, que incluía Massangano, Mukila, Kaboko e Kambambi), na convergência dos rios Lukapa e Kwanza, a 40 léguas de Luanda. Foi o lugar de deportação dos insubordinados ao Ngola e depois um dos principais estabelecimentos dos Portugueses e importante rota

esperava. Ngola-a-Kiluanji, pouco mais fez do que entregar 20 crianças ao Pe. Gouveia, para serem catequizadas.

1.2.4.2.1. A conquista do reino do Ndongo

As relações tornaram-se mais tensas e Paulo Dias de Novais acabou por ficar 5 anos cativo, sendo posteriormente libertado. No entanto, o Pe. Francisco Gouveia continuou refém, tendo falecido de doença grave, a 29 de Junho de 1575, ainda antes de Paulo Dias de Novais ter decidido encontrar-se com Ngola-a-Kilwanji. Segundo o I. António Mendes, que participava da missão, as razões que levaram ao malogro da mesma, ficaram a dever-se a intrigas do *manicongo* junto da corte do *Ngola*. Paulo Dias de Novais chegou a Lisboa, por volta de 1566.

A 23 de Outubro de 1574, ao tempo do rei D. Sebastião, partiu com uma armada de 700 soldados à conquista do reino do Ndongo, investido dos cargos de governador e capitão-general.⁴⁰³ “Foi a primeira vez que uma expedição militar portuguesa foi organizada com fins específicos de conquistar um território ao sul do Sahara.”⁴⁰⁴ Paulo Dias de Novais fazia-se ainda acompanhar dos Padres Garcia Simões (como superior) e Baltazar Afonso, mais os Irmãos Auxiliares Cosme Gomes e Constantino Rodrigues. A armada chegou à ilha de Luanda, em 20 de Fevereiro de 1575.⁴⁰⁵ Paulo Dias de Novais fixou-se em terra firme, onde fundou a vila, mais tarde cidade de S. Paulo de Luanda.⁴⁰⁶ O principal objectivo era o de submeter o *Ngola* à autoridade da coroa portuguesa pela força das armas. Para levar por diante este desiderato, os portugueses deram início a campanhas militares para derrotar os chefes locais, o que, dada a resistência oferecida, não veio a acontecer de imediato. Mas, com a obtenção de vitórias, em 1581, na província da Kisama,⁴⁰⁷ para além do avassalamento de mais de cinquenta sobas até ao rio Lukala, que ficava entre 8 a 10 léguas de

das caravanas de escravos. Presídio situado em frente d confluência dos rios Kwanza e Lukala”. Cf., CARDONEGA, A. O., *op. cit.*, p.134; ainda em CAVAZZI J. A. (1985), *op. cit.*, p.29; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.160

⁴⁰³ PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.28

⁴⁰⁴ PARREIRA, Adriano (2003a), *op. cit.*, p.66

⁴⁰⁵ Ilha situada em frente de Luanda, também conhecida por ilha de Holanda, ou ilha de Olanda. Era propriedade do ntotela, sendo seus governadores indigitados por Mbanza Kongo. A ilha era a principal mina de nzimbu de todo o Kongo. Entre as principais actividades constava-se a pesca, a indústria de óleo de peixe e o fabrico de cal, obtida pela calcinação da mabanga. Cf. PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 141-142.

⁴⁰⁶ SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, pp. 57-60

⁴⁰⁷ Região formada por jurisdições sob tutela de diversas autoridades submetidas ao título Kafuxi (região ao sul do rio Kwanza, sob a autoridade do soba do mesmo nome). Encontravam-se na Kisama as famosas minas de sal de Ndemba. Cavazzi diz que a Kisama era governada por três governadores: um residente em Kambambi, outro Kafuxi, cuja residência se situava “a três dias de viagem de Massangano”, e um terceiro que residia a duas jornadas da costa e que em situações de guerra dependia de Kafuxi. Os principais aglomerados populacionais eram a Muxima, Ndemba e Kalembo. A região era especialmente rica em cera, mel e sal. Cf. CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, pp. 16-34; também CORDONEGA, A. O., *op. cit.*, vol. I, pp. 57 e 276, vol. II, pp.166 e 180; DELGADO, R.alph, *op. cit.*, vol. IV, pp. 27 e 29; RAVENSTEIN, E. G. (1901) *The Strange Adventures of Andrew Battell of Leigh in Angola and the adjoining regions*, Haklyut Society, Londres, nt.2, p. 36; ARAGÃO, B. R. (1881), “Terras e Minas de África: 1593-1631” in *Memórias do Ultramar*, Imprensa Nacional, Lisboa, p. 12; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 144 e 151

Kabasa; em Massangano, a 2 de Fevereiro de 1583; e na Ilamba,⁴⁰⁸ no dia 25 de Agosto de 1585; ficou o reino do Ndongo aberto à administração portuguesa, à evangelização e a uma maior captura de escravos.⁴⁰⁹

Paulo Dias de Novaes foi assentar arraiais em Massangano onde foi criada a primeira paróquia, a 18 de Maio de 1590, cerca de 7 anos após aquela difícil e decisiva batalha. Após uma bem sucedida implantação de capitánias no Brasil, em 1571, o mesmo sistema foi alargado a Angola, através da doação de uma capitania com 35 léguas da sua costa, a Paulo Dias de Novaes.⁴¹⁰ Com a chegada dos reis de Espanha ao trono de Portugal e através da resolução de 1583, Paulo Dias de Novaes perdeu as suas prerrogativas como capitão-donatário, que lhe haviam sido concedidas pela carta de doação de 1571, ficando reduzido à categoria de governador. Após a sua morte, em 1589, a coroa passou a gerir directamente os destinos da colónia, através de nomeação régia de governadores.⁴¹¹ Muitos dos padres missionários acabavam por morrer no reino do Ndongo por falta de adaptação ao clima. Mas, apesar das dificuldades encontradas, foram notórias as primeiras tentativas de evangelização, uma vez que, em 1590, já se afirmava haver, pelo menos, cerca de 20 mil cristãos.⁴¹²

Em 11 de Março de 1593, chegavam a Luanda quatro jesuítas, que se juntaram a outros que já lá se encontravam, sendo um deles, o Pe. Pedro Rodrigues, visitador dos estabelecimentos da Companhia. Mas, nem todos se fixavam em Luanda, já que depois do navegador Pedro Álvares Cabral, no ano de 1500, ter chegado ao Brasil, aquela outra colónia passou a merecer, prioritariamente, as maiores e as melhores atenções por parte dos portugueses, chegando mesmo a advogar-se o abandono de Angola, após a subida de Filipe II de Espanha ao trono de Portugal.⁴¹³

⁴⁰⁸ Região do Ndongo, cujo principal aglomerado populacional era Bango-a-Kitamba; CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, vol. II, p. 218; também em CORDONEGA, A. O., *op. cit.*, vol. III, p. 49; *cit. in*, PARREIRA Adriano (1990), *op. cit.* p.141

⁴⁰⁹ SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* pp. 63-64

⁴¹⁰ *Idem*, p. 18

⁴¹¹ COUTO, Carlos (1976), *Documentos para a história da sucessão de Paulo Dias de Novais na doação da capitania de Angola*, Estudos Históricos, nº 15, Marília, São Paulo, pp. 133-185; *cit. in*, Santos Eduardo dos, *op. cit.*, p. 22

⁴¹² Em carta de 3 de Janeiro de 1578, dirigida aos seus familiares, Paulo Dias de Novaes anunciava o seguinte: “A conversão dos pretos de Luanda, estava a processar-se satisfatoriamente. Os portugueses que aqui viviam é que não se comportavam muito decentemente, não se conformando, de boa vontade, com a rigorosa disciplina imposta pelos missionários, pois muitos deles preferiam viver livremente. As exigências que se faziam levavam alguns a sair destas terras, e o facto tinha como consequência lógica que o povoamento não se fizesse tão depressa como seria desejável, caminhando muito devagar...”. Numa outra carta do mesmo ano, datada de 23 de Agosto, informava que tinha ficado bastante satisfeito com as flautas que lhe haviam sido enviadas, tendo afirmado: “Vieram muito a propósito, muito oportunamente, (...) os cristãos da terra cantavam já, com grande perfeição, algumas músicas religiosas bastante difíceis – a ‘Missa de Morales’, o ‘Pangue Língua’, de Guerrero, e o ‘Motete de Santo André’, cujo autor emitia este a cinco partes ou vozes’ (...) [os mesmos] tocavam os instrumentos musicais com muita habilidade e perfeição, não só música religiosa como música profana, outras coisas ordinárias (...)” Cf., SANTOS, Martins dos (1974 - 1998), *op.cit.*, cap. A Fundação de Luanda, p. da web 4 de 8. . O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.

⁴¹³ Tal só não veio a acontecer, porque um inquérito realizado por Domingos de Abreu e Brito, em 1590, revelou que valeria a pena conservar Angola sob domínio português. Esse relatório mencionava a existência de minas fabulosas de prata “muito mais valiosas do que as do Perú” e dava destaque a outra grande riqueza da altura – a escravatura – afirmando que Angola “era um dos Países mais povoados do mundo”. SILVA REGO, A da (1956-1957), *História da Colonização Moderna*, Centro Universitário de Lisboa da Mocidade Portuguesa, s/p; *cit. in*, PADRÃO, F. Cerviño (1978), *A colonização do Sul de Angola, 1485-1974*, edição do autor, Lisboa, pp. 34-35. As supostas minas situadas em Cambambe constituíram incentivo para a fundação de Luanda e a exploração das terras do interior. Mas, após a conquista de Cambambe, em 1604, não havia quaisquer riquezas minerais e ficou desfeita a ilusão. *In*, RIBEIRO, Orlando (1981), *A colonização de Angola e o seu fracasso*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p. 317. “Trabalheis

Tal como no reino do Kongo, também no reino do Ndongo a captura e a venda de escravos representava um negócio lucrativo, que envolvia não só portugueses, mas também africanos, em total detrimento destes últimos, que foram perdendo cada vez mais braços para o amanhã da terra, bem como estabilidade para governar.⁴¹⁴ Estimava-se, por volta de 1583, que saíssem do Ndongo não menos que 5 mil escravos por ano. Metade deles morria na travessia para as Américas devido às precárias condições de transporte.⁴¹⁵

Até ao primeiro quartel do século XVII, os sistemáticos combates levados a cabo pelos portugueses acabaram por enfraquecer o poder de Ngola Mbandi (1617-1626) na região. Com a chegada de Jinga Mbandi, exímia política da época, redobraram-se forças contra a ocupação externa.⁴¹⁶ Durante quase quatro décadas Jinga resistiu, impedindo a submissão do reino do Ndongo à Coroa Portuguesa. Mas a continuação das campanhas militares acabaram por conduzir o reino ao seu total desmoronamento. Era o fim do reino do Ndongo. No entanto, os reinos da Matamba e Kassanje⁴¹⁷ mantiveram-se independentes até ao século XIX.

1.2.4.2.2. A decadência missionária

Na sequência do atentado ao rei D. José I, dá-se início em Portugal, com repercussões no Império, a um combate contra a Companhia de Jesus.

A 1 de Maio de 1760, o governador-geral António de Vasconcelos ordenou ao governador do presídio de Massangano, que tomasse conta de todos os bens que os jesuítas ali possuíam, procurando assim evitar a fuga dos escravos da Ordem e tomou outras medidas, para que os restantes haveres se não extraviassem. Ditou orientações idênticas para outros pontos do interior, onde a Companhia de Jesus tinha propriedades: Muxima, Icolo,⁴¹⁸ Dande,⁴¹⁹ Kalumbo,⁴²⁰ etc. No último quartel do século XVIII, na sequência de um relatório solicitado por D. Maria I de Portugal, através de aviso régio de 17 de Junho de 1778, a rainha pediu aos bispos do reino e, de modo particular, aos de Coimbra, que convidassem o clero secular,

por saber a parte de onde é a dita prata e assim de quaisquer outros metais, e se os há e acham em sua terra ou noutras e quão longe, e se são estimadas, e se levam trabalho em os tirar fazendo por nos trazer amostras de todas”. Cf., Extracto do Regimento de 16 de Fevereiro de 1520 a Baltazar de Castro sobre as minas de Cambambe – Reino de Angola, vol. II, nº9 e nº10; *cit. in*, BOAVIDA, Américo (1967), *Cinco séculos de Exploração Portuguesa*, 2ª ed., Edições 70, Lisboa, p.26

⁴¹⁴ SILVA, Rosa Cruz (1997), *op. cit.*, p.20

⁴¹⁵ PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.31 e p.33

⁴¹⁶ SILVA, Rosa Cruz (1997), *op. cit.*, p.20. Em 4 de Fevereiro de 1657, a rainha Jinga casa-se com Salvador, filho de um escravo fugido de Luanda. Em Junho de 1659, poderia ter sido baptizada em Santa Maria da Matamba. Faleceu, já idosa, na madrugada de 17 de Dezembro de 1663. Cf., PARREIRA, Adriano (2003), *op. cit.*, p.78, p.81 e p.84

⁴¹⁷ “Região situada entre os rios Kamba, Lutoa, Kwango, ocupando o que se chama Baixa ou Escarpa de Kasanji. Estado fundado pelos Mbangala Kulaxingo, em 1630. Um dos principais pumbos (feira de escravos) da região”. Cf., PARREIRA Adriano (1990), *op. cit.* pp. 160 e 176.

⁴¹⁸ “Região situada nas cercanias do rio Ikolo. O soba principal era Francisco Mendes de Carvalho, que em 1641 era aliado dos portugueses, e cujo título deu nome a uma das poucas genealogias com nome português. Os principais aglomerados populacionais eram a libata (aldeia) de Francisco Mendes de Carvalho e Bindaohe (outeiro do Ikolo)”. Cf., CARDONEGA, A.O., *op. cit.*, vol. I, pp. 271-272; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 128, p.144 e p.155

⁴¹⁹ Região entre o Ndongo e o Kongo, era atravessada pelos rios Dande e Lufune. As principais actividades económicas eram a extracção do nzimbu e a caça. Cf. PARREIRA; Adriano (1990), *op.cit.*, p.132

⁴²⁰ Aldeia situada na margem direita do Kwanza, a um dia de viagem de Luanda. Região agro-pecuária. Também porto do rio Kwanza que se situava a 9 léguas de Luanda. Cf., CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, vol II, pp. 266 e 471 e CARDONEGA, A.O., *op. cit.*, vol. III, p. 65; *cit. in*, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.* vol.. I, p.145

que lhes estava sujeito, a oferecerem-se para ir para Angola. Considerava D. Maria I ser necessário dar novo incremento à obra evangélica, que precisava de ser desenvolvida e intensificada, já que, desde longa data, Portugal estava empenhado neste processo. As reacções do clero ficaram aquém do desejado, apesar de, no dia 4 de Dezembro de 1779, ter chegado a Luanda uma missão composta por 17 padres de diversas congregações religiosas e um sacerdote secular. No cômputo geral, não se registaram melhorias qualitativas, dado que o mal que existia nas missões era crónico. Logo, estas medidas de circunstância acabaram por se tornar ineficazes.

A 3 de Outubro de 1797, o governador-geral de Angola, D. Miguel António de Melo, conde de Murça, pedia ao príncipe-regente que ordenasse aos superiores das ordens religiosas, que se dedicassem à actividade missionária, mais precisamente os franciscanos e os carmelitas descalços, pois mantinham um convento em Luanda. “Mas que escolhessem membros dotados de verdadeiro espírito evangélico para virem doutrinar nestas terras.”⁴²¹ Era desejo deste governador-geral combater a tibieza e o materialismo que se haviam generalizado. Informava também a corte, que os barbadinhos italianos eram os mais zelosos e exemplares missionários, que trabalhavam em Angola. No final do século XVIII, existiam em Angola 39 sacerdotes assim distribuídos: “vinte e seis seculares, sendo seis europeus, quatro brasileiros e dezasseis africanos; 13 regulares, sendo três capuchinhos, cinco franciscanos e cinco carmelitas.”⁴²² O clero regular era constituído por seis carmelitas descalços, três capuchinhos italianos e seis franciscanos da Terceira Regra.⁴²³

No começo do século XIX, as missões em toda Angola encontravam-se já em franca decadência.⁴²⁴ Mais tarde, o decreto de 28 de Dezembro de 1833 determinava que os bispos do reino promovessem, entre

⁴²¹ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Decadência Missionária, p. da web 4 de 10

⁴²² *Idem*, p. da web 5 de 10

⁴²³ “Apenas os capuchinhos nada tinham de especial a referir em seu desfavor. Um dos carmelitas, estava suspenso de ordens, tendo sido enviado para Angola em cumprimento de pena de degredo, agravada com aquela suspensão; outro estava preso por ordem do prelado, em castigo de crimes relativos ao ministério sacerdotal; um dos religiosos franciscanos havia sido condenado a prisão perpétua por crime de homicídio e roubo; havia um outro que cumpria pena de três anos de prisão por delito de furto e esfaqueamento; o terceiro fora condenado a dez anos de degredo; finalmente o quarto estava em África, em cumprimento de pena judicial de que não eram dados pormenores, tendo sido remetido para Angola pelo intendente-geral da polícia”. Uma lista oficial da situação dos religiosos, missionários em Angola, de 3 de Maio de 1794, indicamos o seguinte: “(...) havia um capuchinho na Missão do Congo, outro no Hospício de Santo António, em Luanda e um terceiro na Missão do Bengo; no convento carmelita de Luanda vivia um religioso da respectiva congregação; contava-se na cidade um frade louco; estavam também aqui [em Luanda] três franciscanos, dois deles condenados ao cárcere (ou degredo) perpétuo”. *Cf.*, SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Decadência Missionária, p. da web 5 de 10

⁴²⁴ Um ofício de 17 de Agosto de 1801, enviado por D. Miguel António de Melo ao Ministro do Ultramar, referia o seguinte: “Não cause a V. Exa admiração afirmar, em que os conventos que existem neste bispado, só o são de nome; porquanto, como o número de sujeitos que os habita, não passa de dois ou três, claro fica que, em casas semelhantes e de tão poucos indivíduos, se não pode de modo algum observar a disciplina regular. Pode ser que me engane, mas eu comparo os ditos conventos [dos Carmelitas e Terceiros Franciscanos] a feitorias; e reputo que os prelados maiores esperam remessas ou consignações e que só para o fim de os desfrutar, é que eles os conservam”. No mesmo documento se declara que os Carmelitas, “por grande ambição e avareza” não tinham qualquer préstimo, e que os Terceiros Franciscanos, “relaxados e incorrigíveis”, eram prejudiciais. Os seculares eram poucos. Apenas vinte e seis no seu total: seis da Metrópole, quatro naturais do Brasil e os restantes de Angola. O bispo, a braços com tanta falta de missionários, ordenava “sujeitos faltos inteiramente de ciência e de costumes” e aceitava “clérigos de alheios bispados, igualmente incapazes.” *Cf.*, FARINHA, António Lourenço (1942) *A Expansão da Fé na África e no Brasil*, Agência Geral das Colónias, vol. I, Lisboa, p. 269; *cit. in*, PÉLISSIER, René (1986), *História das Campanhas de Angola*, Editorial Estampa, vol. II, Lisboa, p.123. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade.

os membros do clero das suas dioceses, o recrutamento voluntário, de pelo menos 200 sacerdotes, que quisessem trabalhar nas missões católicas em Angola. Mas nem um só se perfilou. Era a segunda tentativa do género, que não havia chegado a resultados desejados.⁴²⁵ Através do decreto de 28 de Maio de 1834, segundo o livro do Pe. Almeida Silvano, *Defesa das Ordens Religiosas e Análises do Relatório do Mata-Frades*, as congregações foram banidas de todo o território português, por Joaquim António de Aguiar, o que constituiu um rude golpe para as Missões Católicas Ultramarinas. Neste período, a actividade missionária nas terras angolanas, continuava a enfermar por uma profunda e orgânica anemia. O número de membros do clero regular na época não está perfeitamente determinado, mas não deveria ir além de meia dúzia. Quanto ao clero secular, havia 27 sacerdotes, sendo 23 angolanos, 3 portugueses e um brasileiro. No dia 7 de Maio de 1835 embarcou no Porto de Luanda, com destino à Itália, o último missionário capuchinho, Frei Bernardo do Burgio.⁴²⁶

1.2.4.2.3. A formação do clero nativo

As tentativas para remediar o défice de missionários, com a ordenação de um maior número de sacerdotes nativos, acabaram por não corresponder às expectativas, uma vez que os mesmos eram considerados incapazes de exercer a influência necessária junto dos seus compatriotas. “Estes viam-nos com certa desconfiança, considerando que fossem mandatários servis dos brancos, membros renegados e degenerados da sua raça ou da sua tribo.”⁴²⁷ Os europeus, por seu turno, ao não aceitarem a orientação religiosa dos padres nativos, tornava-nos praticamente inúteis. Chegou-se ao ponto de acusar o bispo de ordenar padres que liam mal e compreendiam o latim litúrgico com dificuldade. Os sacerdotes africanos eram pura e simplesmente considerados analfabetos, o que os fazia sentir diminuídos face aos seus colegas europeus. Estes, por sua vez, não se mostravam razoáveis e compreensíveis. Bem pelo contrário; acentuavam mais as diferenças, que os separavam dos sacerdotes africanos que, sentiam ainda a dificuldade de se divorciarem dos seus hábitos e costumes culturais, alguns deles, incompatíveis com a forma de estar exigida pelo presbiterado.⁴²⁸ De facto, a preparação eclesiástica do clero nativo era muito fraca, já que as aulas e os próprios cursos não funcionavam com regularidade, uma vez que não existia seminário. Só, em 1853, através do decreto de 23 de Julho, foi criado o Seminário Episcopal de Luanda com o fim de servir as dioceses de Angola e de S. Tomé. Como Angola não possuía condições, que permitissem a preparação intelectual e religiosa dos candidatos ao sacerdócio, procurava-se ultrapassar este obstáculo enviando jovens seminaristas tanto para a Europa como para o Brasil.⁴²⁹ A 18 de Abril de 1854 foram enviados 3 seminaristas

⁴²⁵ “(...) o ideal missionário era pouco apreciado pelo clero nacional português. No entanto, a metrópole tinha nesse tempo abundância de sacerdotes e poderia ceder os missionários de que se precisava, sem grande custo e sem afectar as obras católicas em que eles se ocupavam. A tibieza e o desinteresse que existia em Angola eram reflexo e, possivelmente, o fruto do que se estendia pelo reino”. Cf., SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Decadência Missionária, p. da web 6 de 10

⁴²⁶ SILVANO, Almeida Pe., *Defesa das Ordens Religiosas e Análises do Relatório do Mata-Frades*; s/d; s/e; s/p; *cit. in*, SANTOS, Martins dos (1974 -1998), *op. cit.*, cap. Decadência Missionária, p. da web 7 de 10

⁴²⁷ SANTOS, Martins dos (1974 -1998), cap. Prelúdio da Expulsão dos Jesuítas, pp. da web 2-3 de 13

⁴²⁸ *Ibidem*

⁴²⁹ Refere Martins dos Santos, que se entendia “(...) ser vantajoso levar os estudantes para meios sociais mais evoluídos, pois permitia-lhes receber melhor formação intelectual e moral e, além disso, notava-se neles o gosto de conhecer novas terras e contactar com outras populações, circunstância que tinham em muito apreço, que os lisonjeava e de certo modo os engrandecia aos olhos dos seus conterrâneos. As próprias autoridades, em documentos oficiais, aceitavam a vantagem do contacto com o ambiente metropolitano,

angolanos para cursar na secção missionária do Seminário Patriarcal de Santarém. Posteriormente mais 3. Dos 6 enviados, acabaram por ser ordenados 3, metade dos que haviam partido.

Em princípio de Novembro de 1861, o bispo D. Manuel de Santa Rita Barros, abriu o seminário diocesano e instalou-o no edifício do Paço, antigo colégio de Jesus. Mas, em 1866, cinco anos depois, o mesmo foi encerrado. Os 4 sacerdotes que nele haviam concluído os seus estudos, eram todos europeus. Em 1876, o bispo D. Tomás Gomes de Almeida mandou para Portugal dois nativos, tendo confiado a sua educação aos beneditos de Cucujães. Um deles veio a ser ordenado presbítero e regressou à diocese. No dia 15 de Outubro de 1876 foi reaberto o seminário diocesano numa casa arrendada. Posteriormente, pela portaria episcopal de 7 de Outubro de 1882, o seminário foi transferido para a Huíla e entregue aos padres da Congregação do Espírito Santo. Ainda em 1882, o Pe. Duparquet principiou, em Lândana, o ensino do latim com um único aluno, apesar de chegarem a haver 11 alunos, em 1885. Isto porque quando o Pe. Carrie, que chefiava a missão, foi nomeado perfeito apostólico de Luango, levou consigo os seminaristas. No entanto, o seu sucessor prosseguiu na tarefa com novos alunos. Em 1890 chegou a haver, em Lândana, 14 alunos. Na missão do Cubango houve, entre 1922 e 1932, cerca de 40 candidatos. Mas apenas um presbítero foi ordenado, em 1934. O Seminário da Lunda abriu com 11 alunos. Em 1934, tinha 50 alunos. Mas, em 1940, nenhum deles havia ainda concluído os seus estudos. Na Huíla, só em 1895 foi ordenado o primeiro presbítero que, para além de seminaristas nativos, tinha também outros, que eram naturais das ilhas da Madeira e de S. Tomé e Príncipe. De Luanda, o seminário da Huíla havia recebido 12 estudantes, em 1882. Em 1888 eram já 20. Em 1890, eram 45 e, em 1895, totalizavam 80 seminaristas. Posteriormente, até 1902, a frequência começou a diminuir, em média, uns 20 em cada ano. Dado que, em 1905, se verificava que a frequência baixava cada vez mais, o prelado voltou a transferir o seminário para Luanda. Mas durante a permanência do seminário na Huíla, apenas 3 sacerdotes haviam sido ordenados. Em Janeiro de 1907, o seminário diocesano regressava a Luanda, para no dia 17 de Julho ser solenemente inaugurado, sob a presidência do príncipe real D. Luís Filipe, que se encontrava de visita a Angola. No dia 29 de Junho de 1910, D. João Evangelista de Lima Vital conferia ordens de presbítero a 2 alunos do seminário diocesano, “ambos de cor”, os primeiros após a fixação do seminário em Luanda.⁴³⁰ Em 50 anos, apenas 5 padres africanos foram ordenados em Angola.

acreditando que ficavam mais portugueses e passavam a dominar melhor o respectivo idioma, que quase sempre vinham depois ensinar, na qualidade de professores”. Cf., SANTOS, Martins dos (1974 -1998), cap. Prelúdio da Expulsão dos Jesuítas, pp. da web 3 de 13

⁴³⁰ SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.155 e pp.173-175

1.2.4.3. Os portugueses no reino de Benguela

A partir de 1617, Manuel Cerveira Pereira chegou às terras do Mundombe e dos Hanha, no litoral sul, submeteu à autoridade portuguesa os sobas daquelas regiões, instalou, tal como em Luanda, uma autoridade administrativa sustentada por uma presença militar e fundou o reino de Benguela.⁴³¹ Quando os portugueses conquistaram Benguela, em 1626, havia, como missionário, apenas o Pe. Lourenço Dias. Os próprios soldados estavam sem capelão.⁴³² A evolução da cidade de S. Filipe de Benguela fez-se muito lentamente. Só em 1674, o governador Francisco de Távora mandou construir uma igreja de pedra e cal por conta da Fazenda Real, após ter sido erguida uma primeira, em 1621, segundo parece, por Manuel Cerveira Pereira e esta, praticamente, ter desaparecido. A nova igreja recebeu o nome de *Nossa Senhora do Pópulo*, que apenas, em 1690, teve como capelão um clérigo. Em 1682, por determinação do governador-geral, João da Silva e Sousa, foi fundado perto das nascentes do rio Caporolo, o presídio de Caconda e, junto deste, uma igreja, cujo primeiro pároco foi o Pe. Pascoal da Gama Pereira. Dois anos depois, o soba Bongo atacou a povoação e destruiu-a. Um ano mais tarde, o capitão-mor de Benguela, João Brás de Góis, reconstruiu o presídio depois deste ter sido atacado por aquele soba de Caconda. Em 1769, ao tempo de D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, o presídio foi mudado para as margens do rio Catape, em Caconda-a-Velha, tendo também sido construída uma capela. E foi a partir deste presídio, que se instituiu o primeiro bastião do domínio português, no Sul de Angola, o pólo de irradiação para a actividade missionária, para além de local de partida para a captura de escravos. Nesse mesmo ano foi fundado o presídio de Novo Redondo, na foz do rio Kwanza e associada a este presídio, a paróquia de Nossa Senhora da Conceição e Santo António. Em 1778, já havia igrejas no Luceque, Galangue Grande, Quipeio, Huíla, Ivangongo (povoação de Borba), Quilengues, Bié, Tinde, Mbalundu, e Quitata, que serviam as povoações criadas pelo governador Sousa Coutinho.⁴³³ Desde o início do século XVIII que Benguela constituía uma comarca eclesiástica administrada pelo vigário da Vara da Cidade e da capitania de Benguela, cuja jurisdição abrangia Caconda, Novo Redondo e todo o interior.

Em Dezembro de 1869 deu-se a fusão dos reinos de Angola e de Benguela, passando a existir a província de Angola.⁴³⁴ O reino do Kongo, só mais tarde viria a ser absorvido pela orgânica administrativa portuguesa. Em 1902, o governador do distrito de Benguela, general Joaquim Teixeira Moutinho, organizou

⁴³¹ “Região aonde florescem muitos estados Ovimbundu. Situa-se a leste de Rimba (região ao sul do rio Kwanza, rica em searas e pescaria, constituída por 22 sobados ‘Jaga’), a norte de Sumbi (região que ficava entre Benguela e a Kisama) e estendia-se a sul até ao Cabo Negro. As suas fronteiras eram: Mbembe Baixa (região do Ndongo banhada pelo rio Lutato), os rios Kunene e Lutira, assim como a Rimba e o Sumbi. As principais actividades económicas de Benguela eram produção de sal, a apanha do nzimbu, a caça e a pesca”. Cf., PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp.127, 178, 181. “A fundação de Benguela, no fundo de uma baía pouco abrigada, em 1617, correspondeu ao propósito de fixar mais um porto negreiro, onde vinham dar os caminhos ao longo da Culminação Transversal, conjunto de terras altas com as maiores densidades de Angola, e a forte organização política dos ovimbundo, a sua agricultura sábia, a possibilidade de alimentar, e, por conseguinte, de vender escravaria mais numerosa”. Cf., RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*, p. 318

⁴³² Brásio, António, *op. cit.*, vol. VII, doc. Nº 145, p.438; *cit. in*, SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.121

⁴³³ ARQUIVOS DE ANGOLA (Julho de 1944), 2ª série, vol. II, nº 7, Luanda, p.63; *cit. in*, SANTOS, Eduardo dos, *op. cit.*, pp.122-123

⁴³⁴ PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, p.86

e comandou a Coluna do Sul, que actuou com duas outras forças militares na Campanha do Mbalundu. Estabeleceu a soberania portuguesa no Huambo, tendo-se fortificado o local, onde depois se ergueu a cidade de Nova Lisboa.⁴³⁵ Contudo, ainda no início da segunda metade do século XIX, a tentativa de ocupação militar dos territórios da província de Angola apresentava-se como um processo difícil de ser alcançado.⁴³⁶ Apenas em finais do século XIX, quando, na prática, se deu por findo o tráfico clandestino de escravos, um maior número de colonos partiu para o interior da colónia para dar início a actividade agrícola e à exportação de matérias-primas nas áreas controladas. Mas, apesar da presença militar na região, as confrontações no planalto central, em 1902, evidenciavam a resistência das monarquias vigentes no Mbalundu, Viye, Wambu e de outros reinos independentes. A forte resistência das populações africanas à ocupação territorial portuguesa levou à implementação de “campanhas de pacificação” que, na colónia de Angola, tiveram início em 1912 e terminaram em 1937.⁴³⁷ Até que a dominação portuguesa se viesse a efectivar, Ekuikui II, Mutu ya Kevela, Ndunduma, Mandume..., seriam alguns dos nomes destacados de toda uma resistência, que, no século XX, se estabeleceu até próximo da década de 40.

1.2.4.4. A sociedade colonial urbana

No início do século XVIII, o historiador brasileiro Elias Correia, considerava Luanda como uma cidade licenciosa, atentatória à moral católica e muito pouco asseada, que contrastava com a ostentação apresentada pelos grandes senhores.⁴³⁸ A vida cultural na cidade resumia-se a algumas poucas representações teatrais nas igrejas.⁴³⁹ Até perto do final da primeira metade do século XIX, a economia de Angola dependia de um intenso tráfico de escravos, que eram embarcados nos portos de Luanda e Benguela,

⁴³⁵ SANTOS, Martins dos (1974-1998), *op. cit.*, cap. Ensino Primário Elementar, p. da web 1 de 12

⁴³⁶ “(...) Diria a Vossa Excelência que a extensão da província para o interior é um mal sem proveito... pois os principais estabelecimentos parecem ilhas perdidas num oceano indígena sem limites (...) é preciso, portanto, confessar tristemente que o nosso império no interior é imaginário (...) {com} as grandes somas perdidas nas guerras desastrosas que fizemos, poderíamos ter desenvolvido uma zona costeira onde poderíamos exercer com segurança uma influência efectiva”. *Cf.*, Relatório de 19 de Outubro de 1877, do governador-geral Alexandre de Almeida e Albuquerque, para o seu ministro do Ultramar, no qual faz o balanço de trinta anos de aventuras militares e de recuos administrativos. *In*, WHEELER, Douglas L. (1963), *The Portuguese in Angola 1836-1891. A Study in Expansion and Administration*, Ph. D. Thesis, Boston University Graduate School, Boston, pp. 241-242; *cit. in*, PÉLISSIER, René, *op. cit.*, p.92

⁴³⁷ ROSAS, Fernando (1986) *O Estado Novo nos Anos Trinta*, Editorial Estampa, Lisboa, p.88

⁴³⁸ “(...) a sociedade dominante em Luanda é licenciosa e atentatória à moral católica. (...) A cidade era a mais suja do mundo, com as ruas cheias de lama e estrume, os animais vivendo nas ruas no meio do lixo atirado de todos os lados. Os habitantes sofriam de paludismo e desintéria, e todas as pestes provocadas pela atmosfera pútrida em que viviam. As casas estavam reduzidas a estado de pardieiros e os edifícios com imponentes fachadas mas ameaçando desabar estavam rodeados de cabanas sombrias e sem ventilação e casas em ruínas que serviam de despejo a toda a espécie de imundices. No entanto, para reforçar os contrastes, nesta cidade descuidada, infecta, mal cheirosa, que os grandes senhores se contentavam de disfarçar mandando queimar alfazema e açúcar no interior das habitações, havia a maior ostentação e luxo. Os senhores e as suas consortes vestiam caras sedas, veludos e brocados, como nas cortes europeias, sem temerem a sauna a que se condenavam, passeavam pedrarias, espadins e fivelas de ouro nos sapatos, para os mergulhar logo em seguida no esterco das ruas”. *Cf.*, CORREIA, Elias A. (1937), *História de Angola*, Ática Editora, Lisboa, s/p; *cit. in*, PEPETELA (2002), *Sobre a Génese da Literatura Angolana*, Críticas e Ensaios, União dos Escritores Angolanos; *in*, <http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=61>, em 24 de Abril de 2003

⁴³⁹ “Os habitantes mais desafogados passavam o tempo a engolir copiosos repastos que duravam horas, bem regados de aguardente brasileira, e que terminavam invariavelmente por partidas de cartas com grossas apostas. As fortunas se faziam e se desfaziam numa noite”. *In*, PEPETELA, *op. cit.*

sobretudo, com destino ao Brasil. Angola era pura e simplesmente uma feitoria que, desde o século XVII, era governada pela colónia portuguesa do Brasil e não directamente pelo Reino de Portugal.⁴⁴⁰

Para além da actividade militar e administrativa, a colónia dispunha de uma fraca actividade económica piscatória; de uma agricultura rudimentar feita à volta das cidades e presídios; e de um comércio de alimentação e bebidas. Do Brasil, importava quase todos os produtos de que necessitava, incluindo a aguardente, a pólvora, a carne seca e a madeira para as construções. Da metrópole recebia soldados e um considerável número de deportados condenados por delito comum ou por razões de consciência (judeus e adeptos da reforma protestante). Chegados a Angola, estes deportados passavam a dedicar-se à actividade militar, ao comércio e ao tráfico de escravos.⁴⁴¹ A população de origem europeia, constituída por cerca de 2 mil pessoas, foi-se mantendo mais ou menos estável, até ao século XIX. A partir daí, o número de mestiços aumentou consideravelmente, chegando o mesmo a ser superior ao número de brancos. A quase inexistência de mulheres brancas e o número reduzido de homens de origem europeia resultou num certo predomínio de mestiços nas cidades de Luanda e Benguela.

Os negros, que se encontravam nas cidades, eram sobretudo escravos em trânsito ou simples servidores nas casas dos seus respectivos donos, sem muitas possibilidades de fundar uma família. Este fenómeno levou a que os mestiços viessem a ascender em número considerável na administração, chegando a representar um quinto dos funcionários públicos. Porém, os cargos mais elevados ou de maior prestígio eram assumidos exclusivamente por brancos já que, para os mesmos, se reclamava “pureza de sangue”. Não poderia haver nesses cargos indivíduos, que tivessem sido “contaminados” por sangue judeu, mouro ou negro.⁴⁴² Os indivíduos de origem europeia construíam normalmente a sua real fonte de poder através do comércio, que lhes dava muito maiores vantagens materiais do que os magros salários do funcionalismo. Daí que, uma parte significativa dos cargos públicos, civis e militares, viesse a ser ocupada por mestiços. Ainda em meados do século XIX “Luanda e Benguela eram, com efeito, entrepostos de engorda dos escravos capturados em guerras do interior ou vendidos pelos chefes tribais.”⁴⁴³ Posteriormente, eram transportados, em condições infra-humanas, para o outro lado do Atlântico.⁴⁴⁴

⁴⁴⁰ “Estatísticas de 1799 revelam que existiam 110 postos de funcionários na colónia de Angola, dos quais 20% eram ocupados por mestiços (supomos que de Angola), 6% por brancos nascidos em Angola, 3% por negros e 12% por brancos vindos da Metrópole, o que significa que cerca de 60% dos funcionários eram originários do Brasil. Uma outra estatística de 1818 indica que Angola importou do Brasil mercadorias que representavam 95,1% do valor global, enquanto que apenas 4,9% vinham de Portugal. Quanto às exportações faziam-se exclusivamente para o Brasil, a saber, 98,6% em escravos, o resto sendo representado por uma percentagem irrisória de cera e marfim. Estes dados revelam que Angola era de facto uma colónia do Brasil até à data da independência do gigante sul-americano, colónia especializada no comércio de escravos, o que se reflectiu evidentemente na sua composição social e no seu substrato social”. Cf. PEPETELA, *op. cit.*

⁴⁴¹ Angola era, desde o século XVII, o principal lugar de degredo e só Luanda absorvia 12% de degredados brancos, que viviam com total liberdade de movimentos, sendo muitos deles proprietários de casas de comidas. “Nunca foi por diante o projecto de criar na Huíla uma colónia penal agrária. Só em 1932 cessou a remessa de condenados, umas vezes trabalhadores úteis, outras ociosos e turbulentos”. Cf., RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*, p.132

⁴⁴² *Ibidem.* Também em DIAS, Jill (1998), *O Império Africano 1825-1890*, Nova História da Expansão Portuguesa, Lisboa, p.5225; e em LOPO, Júlio Castro (1964), *Jornalismo de Angola. Subsídios para a sua História*, p.75, s/e; *cit. in*, SILVA, Rosa Cruz (2002), *Construindo a História Angolana: As Fontes e a sua Interpretação*; Crítica e Ensaio, União dos Escritores Angolanos, Luanda; *In*, <http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=12>, em 22/04/03

⁴⁴³ PEPETELA, *op. cit.*

⁴⁴⁴ “Em três séculos – do século XVI ao século XIX – os negreiros portugueses terão retirado de Angola quatro milhões de escravos (...). Oitenta por cento dos quais morriam, por vezes na viagem, em

1.2.4.4.1. A família

A sociedade urbana passou a caracterizar-se por uma síntese cultural, que tinha por base a estrutura familiar europeia e a estrutura familiar africana tradicional. Em Luanda, por exemplo, o kimbundu era a língua de comunicação correntemente utilizada na família patriarcal, mesmo se o chefe fosse branco. Num mesmo espaço familiar, passaram a coexistir elementos resultantes da cultura africana associados aos valores cristãos europeus.⁴⁴⁵ Independentemente da condição de europeu ou de mestiço o chefe de família tinha como companheiras uma mulher principal e várias secundárias, geralmente escravas (mucandas), que ajudavam a mulher principal nas tarefas do lar. Muitas vezes a mulher principal era mestiça e as secundárias eram negras. Se o chefe de família fosse rico, as mulheres eram tratadas com grande luxo e exibidas publicamente, sem qualquer reserva. Tal facto levava a Igreja a manifestar-se contra a dissolução dos costumes e a degradação da moral familiar. Porém, a sociedade urbana angolana pouca importância dava a estas preocupações do clero, já que a justificação, para tais comportamentos, era facilmente encontrada nos hábitos e costumes da sociedade africana tradicional que, por excelência, é poligâmica.⁴⁴⁶

Grande parte das práticas educativas familiares estava a cargo das mulheres (donas ou escravas), guardiãs das tradições recebidas de gerações anteriores e passadas às filhas até à idade adulta. Aos homens cabia uma função normativa mais restrita na educação das filhas, já que intervinham quase exclusivamente em momentos decisivos, como no casamento. A acção dos homens estava mais presente na preparação dos filhos, orientando-os para a profissão, que viriam mais tarde a exercer.⁴⁴⁷ De um modo geral, o pai branco enviava um dos filhos mestiços para o interior de Angola a fim de obter escravos ou dirigir o entreposto comercial. Os outros filhos mestiços dedicavam-se ao estudo, para alcançarem uma carreira administrativa ou militar. No caso de haver filhos brancos, estes ficavam com a loja na cidade ou iam estudar para Portugal, onde se fixavam. As pessoas mais idosas transmitiam aos jovens mitos e estórias ancestrais, bem como normas básicas da vida social.⁴⁴⁸ Assim se preservava toda uma experiência e sabedoria populares e se fundiam até elementos heterogéneos provenientes das culturas africanas bakongo, ambundu e ovimbundu.⁴⁴⁹

Os proprietários negros, ligados ao tráfico de escravos ou ao comércio de produtos agrícolas, que possuíam fazendas nas zonas suburbanas, também enviavam os filhos à escola. Daí que, na segunda metade do século XIX, aparecessem já alguns negros nas instituições escolares de Luanda e de Benguela apesar da maioria dos alunos ser mestiça.

consequência das condições de transporte e do modo de vida que lhes era imposto”. EHRENTANT, R. (10 de Outubro de 1977), *Prefácio*, in, TRIGO, Salvado (1977), *Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa*, Brasília Editora, Porto, p.8

⁴⁴⁵ SILVA, Rosa Cruz (2002), *op. cit.*

⁴⁴⁶ PEPETELA, *op. cit.*

⁴⁴⁷ O MERCANTIL (22 de Março de 1883), s/e; s/l; s/p. “Neste jornal são apresentados indícios sobre o acesso à escola por parte das filhas das famílias angolenses, se bem que o objectivo essencial da sua formação não fosse o exercício de uma profissão”; *cit. in*, FREUDENTHAL, Aida (2000), *A Utopia Angolense (1880-1915)*; In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica e Tropical, Lisboa, p.567

⁴⁴⁸ BATALHA, L. (1890), *Costumes Angolenses*, Lisboa, s/p; *cit. in*, FREUDENTHAL, Aida, *op. cit.*, p.567

⁴⁴⁹ “Transmitindo-as sob forma de adágios, provérbios, anedotas, máximas filosóficas (*ji-sabu*), histórias de ficção (*misoso*), histórias reais (*maka*), narrativas históricas (*ma-lunda e mi-sendu*), adivinhas (*jinongonongo e jihengele*) poemas e cantigas (*mi-imbu*)”. Cf., CHÂTELAIN H. (1964), *Contos Populares de Angola*, AGU, Lisboa, s/p ; *cit. in*, FREUDENTHAL, Aida, *op. cit.*, p.568

Formou-se, assim, nas duas principais cidades da colónia, Luanda e Benguela, uma camada social de mestiços, negros e alguns brancos nascidos fora da metrópole, que eram possuidores de uma mesma síntese cultural, resultante do caldeamento de distintas culturas tradicionais africanas com a cultura portuguesa. Esta complexa e diferenciada camada social, constituída por quadros intermédios do comércio, da administração pública, proprietários agrários, artesãos e alguns membros das profissões liberais, gozava de uma notável situação económica e encontrava-se totalmente integrada na vida das cidades.⁴⁵⁰ Entretanto, dois importantes factores contribuíram para o despertar desta sociedade, muito mais preocupada com os lucros fáceis do tráfico de escravos do que o desenvolvimento da colónia: a independência do Brasil e a abolição do tráfico de escravos.

1.2.4.4.2. Efeitos resultantes da independência do Brasil

Após o grito do Ipiranga e da independência do Brasil, a 7 de Setembro de 1822, grupos importantes das classes dominantes de Luanda e Benguela tentaram fomentar um movimento político em Angola, para se juntarem ao Brasil. Porém, o poder português reagiu enviando tropas da metrópole para defenderem os direitos da coroa e aumentarem o número de indivíduos brancos na colónia. A burguesia colonial em Angola sentiu-se desprovida do seu principal comprador de escravos: o Brasil. Na realidade, o negócio era lucrativo, já que os negreiros obtinham grandes ganhos e o Estado não deixava de receber os direitos alfandegários sobre a mercadoria humana.⁴⁵¹

Com a independência do Brasil, o tráfico negreiro foi sistematicamente diminuindo e acabou por provocar uma crise económica na colónia de Angola, que durou um século.

1.2.4.4.3. Efeitos resultantes da abolição do tráfico negreiro

Com a abolição oficial do tráfico de escravos, por pressão da Inglaterra, aumentou consideravelmente a crise iniciada com a independência do Brasil. Estes dois acontecimentos acabaram por provocar a fuga de capitais e de pessoas para a metrópole.⁴⁵² A 10 de Dezembro de 1836, um decreto do marquês de Sá da Bandeira procurou abolir o tráfico negreiro levado a cabo por navios portugueses a partir dos territórios administrados por Portugal. Mas, apesar do ano de 1836 ser um marco de referência para os legisladores, só entre 1845-1848 se começou a sentir os efeitos da aplicação prática deste decreto. Um

⁴⁵⁰ PEPETELA, *op. cit.*

⁴⁵¹ GUIMARÃES, Ângela (1984), *Uma corrente do Colonialismo Português*, Livros Horizonte, Porto, p.99

⁴⁵² Em 1825, prevendo a abolição do tráfico de escravos para mais cedo ou mais tarde, o capitão-general de Angola, Nicolau Castelo Branco relatava o seguinte: “Caberá agora aqui dar a V^a Ex.^a uma segurança absoluta de que no dia da abolição do comércio da escravatura deve a nossa Nação considerar como impossível e inútil a sua conservação nestes domínios; impossível, porque sem os direitos da escravatura não se poderá por maneira alguma manter um corpo de tropas e pagar aos empregados públicos; e inútil porque desde então, além do marfim e de uma pouca cera não haverá mais género algum de exportação, e sem dúvida Angola ficará reduzida às mais desvantajosas circunstâncias daquelas em que se acha S. Tomé, de onde desapareceram os brancos, tendo ainda aquele país a vantagem da produção do café, que apenas principia a ter Angola, unicamente no distrito de Encoge”. OFÍCIO Nº 49 DO CAPITÃO-GENERAL DE ANGOLA NICOLAU CASTELO BRANCO (23 de Fevereiro de 1825), *Angola, o Brasil e o Tráfico de Escravos*, Arquivo Histórico Ultramarino, Angola, caixa 70 (1825-18269; *cit. in*, ALEXANDRE, Valentim (1979), *Angola, Origens do Nacionalismo Português Moderno* (1822-1891), Portugal no século XIX, Antologia de Textos Históricos, texto 1-1, Sá da Costa Editora, Lisboa, p.79

tratado anglo-português, de Julho de 1842, estipulou que o tráfico, que utilizasse barcos portugueses seria considerado como acto de pirataria.⁴⁵³ Mas o tráfico veio a aumentar consideravelmente, até à primeira metade do século XIX, já que contrabandeando se ganhava mais, do que quando este comércio se foi fazendo com cobertura legal.

Entre 1845-1848, começou lentamente a diminuir, ameaçando, por vezes, conseguir alguma recuperação. Até que, através da Lei brasileira conhecida por Eusébio de Queirós, de 4 de Setembro de 1850, a importação de escravos para o Brasil acabou por também ser considerada um acto de pirataria.⁴⁵⁴ Como a indústria, o comércio e a agricultura estavam muito pouco desenvolvidos e a maior parte dos portugueses, que viviam em Angola, dependia directa ou indirectamente do tráfico de escravos, a economia da colónia entrou em declínio. Tal facto concorreu para que o fim do escravagismo interno, se prolongasse para lá de 1878 e ganhasse uma nova *nuance* sob o formato de trabalhos forçados – o chamado “contrato”.

Em 14 de Dezembro de 1854, o marquês de Sá da Bandeira decretou uma abolição apenas para os escravos do governo. Em 1856, proibiu a escravatura no Ambriz (que, no ano anterior, os portugueses ainda não haviam ocupado) e nas terras ao norte de Lifume. A 24 de Julho de 1856 decidiu que os filhos de pais escravos deveriam ser libertos, se bem que os seus proprietários pudessem forçá-los a trabalhar durante mais 20 anos.

A 29 de Abril de 1858, foi decretado, pela metrópole, que todas as formas de escravatura cessassem dentro de 20 anos em todos os territórios portugueses. Mas, entre 1860 e 1862, as fugas de cativos e os

⁴⁵³ “A partir desta altura o tráfico passava a ser um contrabando perigoso para os traficantes, isto é, para a maioria dos comerciantes e das casas das grandes mestiças das praças de Luanda e de Benguela e para aqueles seus clientes que se atrevessem a correr os riscos de forçar o ‘bloqueio’ naval”. Cf., ALEXANDRE, Valentim, *op. cit.*, p.28. Uma das grandes figuras de Luanda ligada ao tráfico de escravos foi D. Ana Joaquina, onde uma réplica do seu palácio se encontra hoje na baixa de Luanda.

⁴⁵⁴ BETHELL, Leslie (1970), *The Abolition of the Brazilian Slaves Trade*, Cambridge, p.340; *cit. in*, PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, p.87. “O Governo imperial, nas mãos dos [saquaremas](#) desde 1848, temendo uma acção efectiva da Inglaterra, elaborou um projecto de lei, apresentado pelo Ministro da Justiça Eusébio de Queirós, ao Parlamento, visando à adopção de medidas mais eficazes para a extinção do [tráfico negroiro](#). O projecto, convertido em lei em Setembro de 1850, apoiado nos mais “sólidos princípios do direito das gentes,” extinguiu o tráfico determinando que: (...) ‘Artigo 3º – são autores do crime de importação, ou de tentativa dessa importação, o dono, o capitão ou mestre, o piloto e o contramestre da embarcação, e o sobrecarga. São cúmplices a equipagem, e os que coadjuvarem o desembarque de escravos no território brasileiro de que concorrerem para ocultar ao conhecimento da autoridade, ou para os subtrair à apreensão no mar, ou em ato de desembarque sendo perseguida’. Muitos protestaram contra a decisão do Governo imperial, o que motivaria, mais tarde, a ida de Eusébio de Queirós à Câmara dos Deputados, a 16 de Julho de 1852. No seu depoimento lembrou que há tempos inúmeros fazendeiros - em especial os do “[Norte](#) do Império” - enfrentavam dificuldades financeiras graves, não tendo como pagar as dívidas contraídas com os traficantes de escravos. Muitos tinham, inclusive, hipotecado suas propriedades para grandes traficantes - entre os quais inúmeros portugueses - a fim de obter recursos destinados à compra de cativos. Prosseguiu Queirós dizendo que (...) ‘os escravos morriam mas as dívidas ficavam e, com elas, os terrenos hipotecados’. Neste contexto de risco, Eusébio de Queirós apelava para a mudança da ‘opinião pública’ quanto à extinção do tráfico, acentuando a possibilidade ‘da nossa propriedade territorial’ passar das mãos dos fazendeiros para “os especuladores e traficantes’. Eusébio de Queirós, ao citar os “especuladores e traficantes”, era claro: estava se referindo aos portugueses. Isto trazia, então, de volta à cena, naquele momento, o velho ‘fantasma português’ que viria assombrar a ‘soberania nacional’ e a ‘civilização’ porque estava atingindo a grande lavoura. Por outro lado, Eusébio de Queirós fornecia mais outra razão para a extinção do tráfico. Se continuasse a entrar no Império uma grande quantidade de negros cativos, como nos últimos anos, haveria um desequilíbrio entre as categorias da população – livres e escravos – ameaçando os primeiros. A ‘[boa sociedade](#)’ ficava exposta, então, a ‘perigos gravíssimos’ já que tal desequilíbrio causara inúmeras rebeldias de escravos, como a que ocorrera em Salvador em 1835: a Revolta dos [Malês](#). Na Província do [Rio de Janeiro](#), onde a massa escrava era numericamente significativa, as insurreições negras espalhavam terror entre os cidadãos brancos, livres e proprietários de municípios como Valença e Vassouras”. *In*, <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/queiros.html>, em 10/06/06

assassínios de senhores de escravos passaram a ser tão frequentes, que “(...) criou inquietação na ‘sociedade’ de Luanda, quer dizer, em todos aqueles, brancos, mestiços ou negros, que podiam comprar servidores.”⁴⁵⁵

No final de 1863 tinham sido declarados “libertos” mais de 30 mil escravos. Mas, de acordo com o decreto de Abril de 1858, só em 1878 podiam deixar de trabalhar para os seus senhores. Estava-se assim perante um artifício jurídico. Em 25 de Fevereiro de 1869 – ano em que se deu a fusão dos reinos de Angola e de Benguela e passou a existir a província de Angola –, Lisboa promulgou um decreto, que abolia imediatamente a escravatura em todas as possessões portuguesas. No entanto, os “libertos” tinham de trabalhar, até 1878, ao serviço dos antigos senhores. A 29 de Abril de 1875 era determinada a supressão da condição de liberto, a partir de 1876, mas a emancipação total só estava prevista para o ano de 1878.⁴⁵⁶ Contudo, o código de trabalho de 1878, considerado liberal, punha fim à condição servil, reservando porém um subterfúgio retomado da Lei de 1875 – a cláusula da vagabundagem. Com este novo artifício jurídico a posse de um escravo era substituída por um “contrato de trabalho”, que a parte africana não podia recusar. Logo, todo o africano considerado gentio, corria o risco de ser capturado para fazer trabalho não voluntário.

“Este trabalhador passava a ser uma máquina cujo estado de funcionamento o senhor não tinha que zelar, visto que podia ser substituída mediante pedido às autoridades.”⁴⁵⁷ Daí que, a chegada da legislação que abolia o trabalho forçado, em 1878, tivesse sido, em grande parte, ignorada. Para tal concorreu o facto de um novo código do trabalho, promulgado nos derradeiros dias do século XIX, estabelecer, para todos os africanos, uma obrigação legal e moral de trabalhar.⁴⁵⁸ Os africanos, que fossem encontrados a violar a lei, lei essa bastante ambígua, poderiam ser forçados a trabalhar para o Estado ou para indivíduos particulares. Tais trabalhadores – os contratados – raramente eram pagos e eram tratados quase como escravos.⁴⁵⁹ As perdas económicas, resultantes da independência do Brasil e do fim do tráfico negreiro, só vieram a ser compensadas, em parte, pelos impostos cobrados às populações; pela exportação da cera, do marfim e do café; e ainda pela exportação da borracha. Esta era transportada do planalto, em caravanas, até aos portos do litoral e beneficiava de uma redução nas tarifas aduaneiras.⁴⁶⁰

Com o derrube da monarquia, em 5 de Outubro de 1910, Portugal decidiu levar por diante um conjunto de reformas, nos domínios administrativo, agrário e educativo o que, face aos magros recursos financeiros de que dispunha, não se apresentava como uma tarefa fácil. Como resultado da transformação do sistema de produção geraram-se profundas alterações no *modus vivendi* da camada social urbana e

⁴⁵⁵ PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, pp.87-88

⁴⁵⁶ BOLETIM OFICIAL DO GOVERNO-GERAL DA PROVÍNCIA DE ANGOLA – BOGGPA (17 de Julho de 1978) n.º 29, pp. 385-387; *cit. in*, PÉLISSIER, René, *op. cit.*, p.88

⁴⁵⁷ PÉLISSIER, René, *op. cit.*, vol. I, p.89

⁴⁵⁸ SILVA CUNHA, J. M. da; (1955) *O trabalho Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Agência-Geral do Ultramar, 2ª ed., Lisboa, pp. 147-148; *cit. in*, BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.202

⁴⁵⁹ DAVIDSON, Basil; (1972), *In the Eye of the Storm: Angola's People*, Garden City; Doubleday, pp. 125 – 126; DUFFY, James (1967) *A Question of Slavery*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, p. 169; e também a NEVINSON, Henry (1906), *A Modern Slavery*, Harpers, Londres, p. 54; BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.202.

⁴⁶⁰ PRAZERES, Eduardo Ayala dos (1892), *A pauta das alfândegas de Loanda, Benguella e Mossamedes aprovada por decreto de 16 de Abril de 1892*, Typ. Cunha & Sobrinho, Loanda, p.3 e p.7; *cit. in*, GONÇALVES, António Custódio (2000), *Identidades culturais e emergência do nacionalismo angolano*; *In*, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.595

culturalmente mestiça, também conhecida por “elite africana”, “classe média africana”⁴⁶¹ ou, tal como designam certos investigadores, “sociedade crioula”.

1.2.4.4.4. A propósito da utilização do termo “crioulo”

Em relação a Angola, o termo “crioulo”⁴⁶² começou por ser utilizado por Mário António Fernandes de Oliveira, na sua obra *Luanda, “Ilha Crioula”* e, mais recentemente, por José Eduardo Agualusa no romance intitulado *Nação Crioula*.⁴⁶³ De acordo com Marcelo Bittencourt, o conceito de *crioulo* é entendido, em Angola, como sinónimo de mestiçagem cultural, ou seja, a presença simultânea de elementos culturais africanos e europeus, bem como, ainda, a capacidade de actuar nesses dois mundos e realizar uma

⁴⁶¹ PEPETELA, *op. cit*

⁴⁶² *Crioulo* é um termo polissémico que na sua origem etimológica deriva de criar. Após ter começado a ser inicialmente utilizado no Brasil, em pleno século XVI, nos fins do século XVIII já se encontrava generalizado em toda aquela ex-colónia portuguesa, com o sentido de “escravo que nasceu em casa do senhor” e em oposição ao “negro buçal” precedente do tráfico africano. O vocábulo propagou-se às áreas hispano-americanas para designar os brancos nascidos no novo Mundo. “Afigura-se-nos que as sociedades crioulas se caracterizam como ambientes sociais, produto de amalgamento biocultural num espaço de relativa exiguidade, com uma língua própria de comunicação, em tudo emergente de um processo de transculturação”. Contudo, “existe a tendência de considerar *crioulo* todo o nativo africano portador de valores induzidos pelo encontro simbiótico da cultura da comunidade étnica de origem com a ocidental portuguesa”. Cf., COROMINAS, Joan (1974) *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, vol. I. A. C. Editorial Credos, Madrid, s/p; e BENTON, William, Publisher (1943-1972), *The New Encyclopaedia Britannica*, vol. III, p.233; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.23. “O primeiro autor a estudar de forma detalhada a criouliidade em Angola foi Mário António de Oliveira”. Cf., DIAS, Jill (Jan/jun 1984), *Uma questão de identidade: respostas intelectuais às transformações económicas no seio da elite crioula da Angola portuguesa entre 1870 e 1930*, In, Revista Internacional de Estudos Africanos, nº1, 61-94, Lisboa, p.61, notam 1; *cit. in*, BITTENCOURT, Marcelo (2000) *A resposta dos “Crioulos Luandenses” ao intensificar do processo colonial em finais do século XIX*, In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.655. “Ele [Mário António de Oliveira] afirma que tal grupo seria fruto de pequenos núcleos populacionais resultantes da penetração portuguesa em África, restrita a uma faixa litorânea pontuada por portos para o comércio de escravos, além de uma pequena inserção nas margens do rio Cuanza, através da construção de presídios e do estabelecimento de mercados ou feiras. A presença crioula teria se consolidado nessas regiões a partir do século XVII e Luanda constituiria o local privilegiado pelos seus componentes”. In, OLIVEIRA, Mário António (1968) *Luanda “Ilha” Crioula*, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, p.17; e VENÂNCIO, José Carlos (1996), *Colonialismo, Antropologia e Lusofonias. Repensando a Presença Portuguesa nos Trópicos*, Vega, Lisboa, pp.25-30 e p.29, *cit. in*, BITTENCOURT, Marcelo, *op. cit.*, p.654. Bittencourt informa-nos ainda que Venâncio chama a atenção para o facto de que o emprego do termo, num determinado contexto sul-americano, ter influenciado mais Mário António do que a sua utilização em África

⁴⁶³ AGUALUSA, José Eduardo (1997), *Nação Crioula*, D. Quixote, Lisboa. Sobre o percurso literário deste autor angolano podemos encontrar o seguinte: “Se existe uma palavra que possa caracterizar a obra e a personalidade de José Eduardo Agualusa, essa palavra é sem dúvida a palavra **crioulo**: crioulo é para Agualusa, uma afirmação de raízes que contém em si todo um projecto de futuro, de possibilidade de afirmação de valores culturais angolanos e das culturas africanas e colonizadas em geral. Um valor de diferença que é, já não afirmação da negritude, como em Leopold Senghor, mas a da miscigenação, não apenas rática mas sobretudo cultural”. In, <http://www.educom.pt/proj/casa-comum/2/biblioteca/biografias/angola.htm#AGUALUSA>, em 24/04/04. “Aparentemente, o pano de fundo histórico de “Nação Crioula” é a consciência de um determinado fim do século XIX, em Lisboa, Luanda, Paris e Rio de Janeiro. Aparentemente... ‘Nação Crioula’ é um livro que nos fala do presente e, de certo modo, nos remete para o futuro da relações entre as pessoas, os países, placas giratórias de uma comum historicidade, como se de jangadas de pedra se tratasse à busca da sua identidade: nós - incluindo a Europa -, Angola e o Brasil. Aos espaços geográficos correspondem personagens, a maior parte delas à deriva, mas cada um a seu modo com a consciência de que, afinal, somos todos crioulos. Em sentido literal e figurado”. LEME, Carlos Câmara (s/d), “*Nação Crioula*” de José Eduardo Agualusa, Coleção Mil folhas 3, In, <http://www.publico.pt/cm3/escritores/78-JoseEduardoAgualusa/amanha.htm>, em 02/04/04

interligação entre eles.⁴⁶⁴ Porém, a utilização do termo crioulo é bastante polémica e no decurso desta investigação, voltaremos a abordar esta questão.

1.2.4.5. As repercussões do Estado Novo

Com a Constituição de 1933, inicia-se uma nova fase política em Portugal. Surgiu o Estado Novo, na sequência de uma revolta militar, a 28 de Maio de 1926, que pôs fim à Primeira República portuguesa. As instituições políticas democráticas foram dissolvidas, os partidos políticos extintos e instaurada uma ditadura.

Se de início o movimento congregava diferentes facções ideológicas, desde republicanos a fascistas, rapidamente a figura do ministro das Finanças, António de Oliveira Salazar, nomeado em 1928, se iria destacar como a principal referência política do novo regime. Sem, teoricamente, rejeitar a forma republicana de governo, a nova Constituição de 1933 e as revisões de que foi alvo, consagrava um Estado forte, que recusava o demo-liberalismo. O nacionalismo corporativo, o intervencionismo económico-social e o imperialismo colonial constituíam as linhas de força de um sistema de governo que, principalmente, a partir da Guerra Civil de Espanha (1936-1939), se caracterizou por uma rígida censura das opiniões discordantes e pela repressão aos seus opositores. “A pedra base de aplicação de tais métodos é constituída pela polícia política salazarista – a PIDE.”⁴⁶⁵

As repercussões do Estado Novo não deixaram de se fazer sentir também em Angola. As sucessivas vagas de colonos portugueses que iam chegando àquela colónia e a população autóctone haviam contribuído activa e eficazmente para um relevante crescimento económico, resultante da exploração das riquezas existentes no território. No entanto, as condições de trabalho e as compensações salariais da população de origem africana ficavam muito aquém, daquelas que eram proporcionadas ao pessoal de origem europeia.⁴⁶⁶ De costas voltadas para o futuro, a política colonial portuguesa não se apercebeu dos sinais políticos da *Conferência de Bandung* (1954) e menosprezou o processo independentista, que já se havia iniciado no continente africano. Só, a partir de 4 de Fevereiro de 1961, com o início da luta armada e sob a pressão da Comunidade

⁴⁶⁴ BITTENCOURT, Marcelo, *op. cit.*, p.655

⁴⁶⁵ CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO 25 DE ABRIL (1996), Universidade de Coimbra, Estado Novo, http://www.uc.pt/cd25a/ospp_po/ospp05.html, em 17/10/2002. A PIDE era a abreviatura de Polícia Internacional de Defesa do Estado.

⁴⁶⁶ “O surto de população branca situa-se no decénio de 50 e vai aumentando nos seguintes. O governo procurou incrementar a fixação de gente branca como forma de garantir a sobrevivência da colónia. O seu grave erro foi não ter compreendido que a conjuntura da África negra, na qual Angola se insere pela imensa maioria de população de cor, não era favorável à formação de um novo Brasil. O destino da província de Angola jogou-se em 1955, na Conferência dos Países Não-Alinhados, em Bandung – o que nenhum político português com capacidade de acção (quer dizer, partidário de Salazar) parece ter compreendido, além de Adriano Moreira. Assiste-se então à libertação progressiva dos Estados africanos, à ocupação do Estado da Índia pelas tropas do ‘pacifista’ Nerhu (1961), severa advertência a que ninguém prestou atenção, apesar de se ter logo seguido a eclosão do chamado ‘terrorismo’ no Norte de Angola (1961), à condenação solene da dominação colonial pelo Papa João XXIII (encíclica *Pacem in terris*, 1963, ferozmente criticada pelos católicos colonialistas portugueses)”. *Cf.*, RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*, pp. 171-172

Internacional, o governo português passaria a sentir a necessidade de correr atrás do tempo.

2. Em síntese

Exceptuando o período entre os reinados de D. João (Nzinga-a-Nkuvu) e D. Afonso (Mbemba-a-Nzinga) do Kongo e os reinados de D. João II, D. Manuel I e D. João III (uma parte) de Portugal; um contacto de meio milénio, no espaço geográfico angolano, foi quase todo ele marcado por um permanente sentido de conquista, à qual, ainda na década de 30, se opunham diferentes reinos africanos de origem *bantu*. No todo, um período correspondente a cerca de 50 anos, se considerarmos o baptismo de Nzinga-a-Nkuvu, em 1491 e o atentado a Mbemba-a-Nzinga, em 1540.

No início do século XVIII, a falta de recursos humanos para a administração pública fez nascer uma classe média africana, biológica e culturalmente mestiça, que, no seio familiar, assumia aspectos da cultura africana e da cultura portuguesa.

Como o processo colonial apresentou efeitos muito diferenciados em relação aos vários grupos etnolinguísticos, uma maior ou menor preservação das identidades culturais de origem *bantu* estão associadas à extensão do território e a uma maior ou menor sujeição desses grupos ao domínio colonial. Luanda e Benguela, para além de principais escaudouros de tráfico de escravos, foram as cidades onde primeiro emergiu a referida classe média urbana angolana. A aculturação dos angolanos constituía a única forma possível de promoção social. Numa primeira fase, o proselitismo religioso, através do processo de missionação. Posteriormente, já sob a responsabilidade do Estado, o assimilacionismo como forma de promoção social. Mas, independentemente dos laços de consanguinidade criados e mau grado o resultado da própria política de transculturação,⁴⁶⁷ passava a emergir uma nova identidade em Angola, resultante do contacto permanente de meio milénio entre indivíduos de origem *bantu* e portuguesa, que chegaram a Angola a partir da Europa e da colónia do Brasil.

A economia em Angola assentava, essencialmente, no tráfego de escravos, que durou até à primeira metade do século XIX e envolveu brancos, negros e mestiços. Com o fim deste tráfego surgiu o “contrato” sob o suporte jurídico da “cláusula da vagabundagem”; ou seja, uma forma de trabalho forçado e pouco ou nada remunerado, que mantinha ou voltava a colocar os ex-escravos e seus descendentes ao serviço de novos e de antigos proprietários.

⁴⁶⁷ “Termo criado por volta de 1940 para tentar precisar uma das ideias contidas no termo muito mais geral aculturação e segundo o qual o processo de transição de uma cultura para outra passa por várias fases, desde o declínio ou desaparecimento da cultura tradicional (ou *desculturação*) até à aquisição à cultura nova (ou *endoculturação*)”. Cf., PANOFF, Michel; PERRIN, Michel, *op. cit.*, p.168. Também se chama *endoculturação* à primeira fase do processo de “transmissão da cultura das gerações antigas às gerações mais jovens, dos adultos às crianças” que ocorre num dada sociedade. BASTIDE, (1971), *Anthropologie Appliquée*, Payton, Paris, s/p ; *cit. in*, PANOFF, Michel; PERRIN, Michel, *op. cit.*, p.64

CAPÍTULO III – RECURSOS HUMANOS E ANGOLANIDADE

1. Pan-africanismo ou o discurso invertido da “raça”?

No último quartel do século XVIII, o Haiti passou a ser um exemplo de determinação e liberdade para o chamado “mundo negro”. Era o país em que escravos de origem africana associados a mestiços alforriados fizeram nas Caraíbas uma “revolução-mãe”.⁴⁶⁸ Em 1791, surgiu, na colônia francesa de S. Domingos, uma revolta de 500 mil escravos alforriados e, em 1800, sob o comando de Toussaint-Louverture, decretaram a liberdade da colônia e rebaptizaram-na de Haiti “país montanhoso”.

Em 1802, Napoleão Bonaparte, então primeiro-cônsul em França, enviou 32 mil soldados para a ilha, retomou a escravatura e autorizou o reinício do comércio de escravos. Preso, em França, Toussaint-Louverture afirmou o seguinte: “derrotando-me, não abateram senão o tronco da árvore da liberdade dos negros; eles rebentaráo pelas raízes porque estas são numerosas e profundas”. A revolta prosseguiu e, em 1804, foi proclamada a independência do Haiti, constituindo-se, assim, na primeira República negra da história do Mundo.⁴⁶⁹

Depois da independência do Haiti e do *Essai sur l'inégalité des races humaines*, da autoria de Arthur de Gobineau, Anténor Firmin edita, em resposta, *De l'Égalité des races humaines (Anthropologie positive)* e afirma no prefácio, que não existe qualquer diferença entre o negro de África e o negro do Haiti: “Recuso-me a compreender que, quando se fala da inferioridade da raça negra, a alusão tenha mais alcance contra o primeiro do que contra o segundo.”⁴⁷⁰ Com Anténor Firmin grande parte das lendas religiosas, mitos e teorias sobre a “hierarquização fictícia das raças humanas” caem por terra, ao afirmar que “a doutrina anti-filosófica e pseudo-científica da desigualdade das raças repousa unicamente na ideia da exploração do homem pelo homem”. Ao tratar da relação entre o Egipto e a Civilização, sustentou a tese que, 70 anos mais tarde, seria defendida por Cheik Anta Diop: “(...) O Egipto era um país de negros africanos, a raça negra foi primogénita de todas as raças no percurso da civilização; é a ela que se deve o primeiro brilho do pensamento, o primeiro despertar da inteligência na espécie humana.”⁴⁷¹ Estava assim lançado e defendido o sentido igualitário entre as “raças”.

⁴⁶⁸ MANIGAT, Leslie F. (Junho – Julho de 1983), *Les Idées politiques de la révolution haitienne de 1789-1825 et les origines de la négritude*; In, Congresso sobre el pensamiento politico Latino americano, Caracas; cit. in, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.59

⁴⁶⁹ In, <http://www.ac-versailles.fr/etabliss/toussaint/uschoel/abolir/toussaint/toussaint.htm>, em 02/05/03

⁴⁷⁰ “Se o negro das Antilhas dá provas de uma superior inteligência, se demonstra aptidões desconhecidas pelos seus antepassados, é a estes que deve o primeiro germe mental que a selecção fortificou e aumentou nele”. Cf., FIRMIN, Anténor (1885) *De légalité des races humaines (Anthropologie positive)*, F. Pichon, Successeur, Paris, s/p; cit. in, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.60. Mário Pinto de Andrade considerou tanto este livro como um outro de Anténor Firmin – FIRMIN, Anténor (Janeiro de 1882), *Les Détracteurs de la Race Noire et de la Republique d’Haiti*, Resposta a Léo Quesnel (da Revue Politique et Lithéraire) Jules Auguste; Clément Denis, Arthur Bowler; Justin Dévost e Louis-Joseph, Marfon et Flammarion, Paris – como obras que deveriam figurar entre as de leitura obrigatória, para quem pretendesse aprofundar a evolução do pensamento dos intelectuais africanos e da diáspora negra.

⁴⁷¹ FIRMIN, Anténor (1882), *Les Détracteurs de la Race Noire et de la Republique d’Haiti*, Resposta a Léo Quesnel (da Revue Politique et Lithéraire) Jules Auguste; Clément Denis, Arthur Bowler; Justin Dévost e Louis-Joseph, Marfon et Flammarion, Paris, s/p.; cit. in, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.60

Alexander Crummel,⁴⁷² uma das muitas personalidades da igreja protestante americana, foi um destacado lutador pela reabilitação civilizacional dos negros. Num artigo intitulado *The Negro Race Under a Curse*, redigido em 1861, procurou demonstrar, com base em referências históricas, que o fenómeno da escravatura não é particular aos negros e rejeitou o falso anátema das Escrituras lançado contra os homens de tez escura. Explicou as causas e as consequências do tráfico de escravos e colocou-se ao lado da justificação teológica das qualidades do negro (*negro fitness*) de se reger pelas suas próprias leis e se aperfeiçoar. Contudo, é em Edward Wilmot Blyden,⁴⁷³ um outro clérigo, que o discurso da “raça” e dos valores da civilização negro-africana alcança um tratamento mais sistematizado. Mas, só na segunda metade do século XIX, mais propriamente na década de 70, o conceito de “raça” apareceu definitivamente formulado em Blyden. Antes deste período, aceitava o ponto de vista prevalecte na América, segundo o qual, “negro” era qualquer pessoa com uma dose de “sangue negro”, por mínima que fosse “any person with a admixture of negro blood, no matter how small”. Nesta conformidade, o conceito de “raça negra” abrangia também os mestiços. Todavia, os conflitos entre negros e mestiços no Haiti e na Nigéria, que envolveram pessoalmente Blyden, bem como o facto dos mestiços nos Estados Unidos beneficiarem de um estatuto social superior ao dos negros, levou-o a colocar-se definitivamente numa posição “anti-mulatos”. Estes foram então remetidos para junto dos caucasóides ou mongolóides. Depois desta sua opinião ser oficialmente manifestada, em 1878, não encontrou eco nem nos meios políticos americanos da época, nem nos da Libéria.⁴⁷⁴ Só anos mais tarde, as referências negativas aos “mulatos”⁴⁷⁵ vieram a encontrar ambiente propício para voltarem a ser postas em cena.

⁴⁷² Alexander Crummell nasceu nos Estados Unidos, era liberiano por opção e padre episcopal com formação na Universidade de Cambridge. Foi considerado por muitos como um dos pais do nacionalismo africano. “No cerne da visão de Crummell há um só conceito norteador: a raça. “A ‘África’ de Crummell é a pátria da raça negra, e o seu direito de agir dentro dela, falar por ela e arquitectar seu futuro decorria (...) do facto dele também ser negro.” Cf. APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.19 e p.22

⁴⁷³ Padre protestante, linguista clássico, teólogo, historiador e sociólogo, é também oriundo do Novo Mundo (St. Thomas, Virgin Islands) e liberiano por opção, para onde emigrou em 1851, depois de uma passagem inicial pelos EUA em 1850. Entre 1864 – 1866, foi secretário de Estado na Libéria, que se havia tornado independente em 1847, tendo chegado a ser candidato à presidência da Libéria em 1885. *In*, http://www.africawithin.com/bios/edward_blyden.htm, em 21/07/03

⁴⁷⁴ *Idem*, p.65

⁴⁷⁵ Arlindo Barbeitos chama a atenção para a animalização que se torna ostentatória no produto da miscigenação, como que a verberar a infracção grave que o misto constitui: “mulato” (de mula), cabrito (de cabra). “A especificação, violentamente concebida e outorgada, se compõe, assim, de uma totalidade despojada dos predicados que o africano se atribuía a si e daqueles que o dominador aplicava ao homem feito à sua imagem. Ela equivale, de uma parte, a objectivação da relação mencionada e, de outra, à sua transfiguração, impingida enquanto identidade, e indicando simbolicamente dependência real ou virtual”. Cf., BARBEITOS, Arlindo (s/d) *Estratégias de Identidade entre Angolenses – Uma Mudança Dramática – O Malentendido*, *In*, <http://www.casadeangola.org/História/angolenses.htm>, em 12/05/03. Também José Ramos Tinhorão, dá-nos a seguinte ilucidação: “Mulato, como se sabe, era o nome que originalmente se dava ao macho da mula, o animal híbrido e estéril no mesmo género, proveniente do cruzamento de jumento com égua ou de cavalo com jumenta. A extensão dessa designação aos descendentes de brancos e negros deve ter tido porém origem não apenas no facto de tais mestiços humanos resultarem também de um cruzamento de raças, mas de os cavalos e muares serem comumente baios, ou de cor castanha de tonalidade próxima do pardo da pele humana, como aliás ressaltaria no século XVIII o satírico Nicolau Tolentino de Almeida. Ao referir-se a uma padre mestre de retórica mulato, seu desafecto, era essa comparação maldosa que usava para o diminuir: ‘Um homem de couros baios’.” Também Gil Vicente antecipava de certa maneira no *Pranto de Maria Parda* (1522) “(...) a ligação ideológica que o povo logo estabeleceria entre os mestiços animais e humanos ao atribuir ao taberneiro João do Lumiar, na fala em que este se nega a vender vinho fiado à parda beberona, o comentário: ‘que eu não hei-de fiar/ de mula com matadura’. O trocadilho estava no duplo sentido do verbo *fiar*, que aí funcionava acumulando o sentido original de confiar com o de venda sob promessa de pagamento futuro. Quer dizer, João do Lumiar não fiava

Para além de Alexander Crummel e Edward Byeden, contribuíram, à época, para o despertar da consciência política dos intelectuais das colónias africanas portugueses outros eminentes intelectuais negros americanos, dos quais destacamos: George Padmore,⁴⁷⁶ Marcus Harvey,⁴⁷⁷ William Du Bois,⁴⁷⁸ Booker Washington⁴⁷⁹ e Paul Lawrence Dunbar.⁴⁸⁰ Estes intelectuais negros que, de uma maneira geral, utilizavam de forma invertida um discurso racializado, conceberam a sua relação com África através de um conceito de “raça” adquirido pela matriz cultural euro-americana.⁴⁸¹

Se atendermos a vinculação da “raça” ao pan-africanismo, estes intelectuais negro-americanos deixam aos africanos um legado incómodo. Isto porque, ao conceberem os africanos em termos raciais, qualquer opinião negativa sobre África não se torna fácil de distinguir de uma opinião negativa sobre os negros.⁴⁸² Kwame Anthony Appiah recusa as bases em que uma determinada identidade africana tem sido até hoje teorizada. Para ele, “(...) a raça, uma experiência histórica comum, ou uma metafísica compartilhada, pressupõem falsidades sérias demais para que as ignoremos.”⁴⁸³ Nos seus textos, não deixa de chamar a atenção para a ideia errada que se tem de África como um todo, como “a single continuum”, ou seja, um continente racialmente negro. Esta ideia reducionista desenvolvida pela cultura ocidental do século

o vinho por não confiar na parda que, após tantos anos de vício, lhe lembrava uma mula velha daquelas a quem o uso antigo dos arreios já lhe estampava marcas no pêlo (a chamada *matadura*).” Cf., TINHORÃO, José Ramos, *op. cit.*, pp.260-261

⁴⁷⁶ “Em 1945, durante o V Congresso [Pan-Africano], em Manchester, George Padmore, natural de Trinidad, conseguiu aprovar um manifesto que proclamava, com orgulho: ‘Resolvemos ser livres... Povos colonizados e subjugados do mundo, uni-vos’. Foi sob sua protecção que a tocha do pan-africanismo militante passou à geração dos futuros líderes da África independente: Jomo Kenyatta (Quénia), Peter Abrahams (África do Sul), Hailé Sellasié (Etiópia), Namdi Azikiwe (Nigéria), Julius Nyerere (Tanzânia), Kenneth Kaunda (Zâmbia) e Kwame Nkrumah (Gana)”. LE MONDE DIPLOMATIQUE (Julho de 2002), *A difícil gestação da nova União*; In, <http://diplo.uol.com.br/2002-07.a354>, em 20/06/06

⁴⁷⁷ “Marcus Mosiah Garvey foi um comunicador, empresário e activista jamaicano ([Saint Ann's Bay, Jamaica, 17 de agosto de 1887 – Londres, 10 de Junho de 1940](#)). É considerado um dos maiores activistas da história do movimento [nacionalista negro](#). Garvey liderou o movimento mais amplo de descendentes africanos até então; é lembrado por alguns como o principal idealista do movimento de ‘volta para a África’. Na realidade ele criou um movimento de profunda inspiração para que os negros tivessem a ‘redenção’ da [África](#), e para que as potências coloniais [europeias](#) desocupassem a África. Em suas próprias palavras, ‘Eu não tenho nenhum desejo de levar todas as pessoas negras de volta para a África, há negros que não são bons elementos aqui e provavelmente não o serão lá’. Apesar de ter sido criado como [metodista](#), Marcus Garvey se declarava [católico](#)”. In, http://pt.wikipedia.org/wiki/Marcus_Mosiah_Garvey, em 20/06/06

⁴⁷⁸ William Edward Burghardt Du Bois, considerado como o pai do pan-africanismo, nasceu em 23 de Fevereiro de 1868 em Great Barrington, no Estado de Massachusetts. Foi o primeiro negro americano a receber um Ph.D na Universidade de Harvard em 1896. Em 1884/85, enquanto adolescente, acompanhou a divisão de África na Conferência de Berlim e, em 1957, assistiu à independência política da Costa do Ouro (depois chamado Ghana), onde acabou por morrer. Em 1961 transferiu-se definitivamente para o Ghana como membro do Partido Comunista e, um ano depois renunciou a cidadania americana. In, <http://www.lucidcafe.com/library/96feb/dubois.html>, em 27/07/03; também In, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.19

⁴⁷⁹ Booker Taliferro Washington ([5 de abril de 1856](#), em [Condado de Franklin, Virginia, EUA - 15 de Novembro de 1915](#)) foi um [escritor](#) e [educador](#) negro estadunidense. Dele se destacam os seguintes pensamentos: “Aprendi que não se deve medir o sucesso pela posição que a pessoa alcançou na vida, mas pelos obstáculos que ela teve de superar enquanto tentava ser bem-sucedida”; In, http://pt.wikiquote.org/?title=Booker_T._Washington, em 20/06/06. Nunca “ache” nada. Procure “entender”. Não faça julgamentos precipitados através da “achologia”. Ser criativo requer dedicação, metodologia, determinação e persistência. “A excelência consiste em fazer algo comum de maneira incomum”. In, http://www.empreenderparatodos.adm.br/criatividade/mat_01.htm, em 20/06/06

⁴⁸⁰ ROCHA, Edmundo (2003), *Angola: Contribuição ao Estudo da Gênese do Nacionalismo Moderno Angolano* (período 1950-1964), Edição do Autor, Lisboa, p.33

⁴⁸¹ APPIAH, Kwame Anthony; *op. cit.*, p.111

⁴⁸² *Idem*, 22

⁴⁸³ *Idem*, pp.242-243

XIX, acabou por ser apropriada pelos pan-africanistas, condicionando assim o mapa político da África subsahariana actual. Contesta também a ideia, que considera igualmente reducionista, da existência de uma única arte africana, um rótulo desenvolvido no Ocidente.⁴⁸⁴

Appiah – um mestiço filho de uma inglesa e de um magistrado do Ghana opositor a Kwame Nkrumah⁴⁸⁵ –, afirma que “para a geração que teorizou a descolonização da África (...) a ‘raça’ foi um princípio organizador central.”⁴⁸⁶ Todavia, era a ancestralidade africana, que unia os pan-africanistas afro-americanos e afro-caribenhos, tais como Alexander Crummell, Edward Wilmot Blyden, W. E. B. Du Bois e Aimé Césaire,⁴⁸⁷ associada a várias teorias sobre a “raça”.

Quanto aos pan-africanistas africanos, Nkrumah procurou educar-se nas escolas negras dos Estados Unidos e passou a partilhar duma concepção norte-americana de “raça”, enquanto que Léopold Senghor⁴⁸⁸ acabou por interiorizar a visão europeia de “raça”. O *pan-africanismo* (enquanto projecto político) e a *negritude* (enquanto movimento cultural) tiveram como princípio fundamental a suposição da solidariedade racial entre os negros.⁴⁸⁹ No mesmo sentido vai a opinião de Eduardo dos Santos, que refere que, o *pan-africanismo*, na sua longa evolução, surgiu como um movimento racial, como um movimento cultural e como um movimento político ou sindical, havendo ocasiões em que estes três aspectos se confundiam no discurso dos seus promotores. No entanto, nos dias de hoje, o *pan-africanismo* tende a tornar-se numa doutrina em defesa da unidade política em toda a África, de uma África não-alinhada, onde as diferentes posturas podem ir de um neutralismo positivo a uma cooperação preferencial.⁴⁹⁰ Contudo, ainda numa fase

⁴⁸⁴ APPIAH, Kwame Anthony (1997), *The Arts of Africa; In*, The New York Review, 24 de Abril, pp.46-51; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.43. “Toda a identidade humana é construída e histórica, todo o mundo tem o seu quinhão de pressupostos falsos, erros e imprecisões que a cortesia chama de ‘mito’ a religião, de ‘heresia’, e a ciência de ‘magia’. Histórias inventadas, biológicas inventadas e afinidades culturais inventadas vêm junto com toda a identidade; cada qual é uma espécie de papel que tem que ser roteirizado, estruturado por convenções de narrativa a que o mundo jamais consegue conformar-se realmente (...) Muitas vezes quem diz isto – quem nega a realidade biológica das raças ou a verdade literal de nossas ficções nacionais – é tratado pelos nacionalistas e pelos ‘adeptos da raça’ com se estivesse propondo o genocídio ou a destruição das nações, como se, ao dizer que literalmente não existe uma raça negra, tivesse obliterado todos aqueles que afirmam ser negros (...) Sou aplicado o bastante para me sentir atraído pela enunciação da verdade, mesmo que o mundo venha abaixo; e sou animal político o bastante para reconhecer que há lugares em que a verdade prejudica mais do que ajuda”. *Cf.*, APPIAH, Kwame Anthony (1997) [1992], *Na casa de meu pai – A África na filosofia da cultura*, Contraponto Editora Ltda, Rio de Janeiro, p.243

⁴⁸⁵ “Político do Ghana (Nkrumah, 1909 – Bucareste, 1972), líder do movimento de oposição nacionalista, primeiro-ministro em 1952 e, após a independência da Costa do Ouro, presidente da República, eleito em 1960.” *Cf.*, APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.10

⁴⁸⁶ APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.63; *cit. in*, VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.63

⁴⁸⁷ “Escritor e político francês nascido na Martinica em 1913. Fez da poesia um motivo de retorno às fontes da *negritude* e proclamou nos seus ensaios e peças o desejo de se libertar das formas tradicionais da cultura ocidental. Elegeu-se deputado em 1946, presidindo o Partido Progressista Martiniquenho.” *Cf.*, APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.23

⁴⁸⁸ “Leopold Sédar Senghor, político e escritor senegalês, nascido em Joal (perto de Dakar) em 1906. Foi um dos criadores do movimento da *negritude* e presidente do Senegal desde 1960 até 1981, tendo sido reeleito três vezes.” *Cf.*, APPIAH, Kwame Anthony, *op. cit.*, p.23

⁴⁸⁹ SANTOS, Eduardo dos (1968), *Pan-Africanismo*, Edição do Autor, Lisboa, p.17. Veja-se a propósito da *negritude*, enquanto movimento cultural nas ex-colónias africanas portuguesas, LARANJEIRA Pires, (1995), *A Negritude Africana de Língua Portuguesa*, Dissertação de Doutoramento em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Edições Afrontamento, colecção textos/29, Porto.

⁴⁹⁰ O pan-africanismo “(...) procura realizar o governo dos Africanos por Africanos para Africanos, respeitando as minorias raciais e religiosas que desejem viver em África com a maioria negra. Sob o ponto de vista económico e social (...) aceita os objectivos fundamentais do socialismo democrático, com um controle do Estado sobre os meios fundamentais de produção e distribuição”. PADMORE, George (1960),

anterior, a aproximação de Du Bois ao marxismo-leninismo, após ter visitado a União Soviética em 1923, já o havia levado a diluir a questão racial na perspectiva da luta de classes.⁴⁹¹

Na opinião de Amin Mallouf, nascer negro em Nova Iorque, em Lagos, em Pretória ou em Luanda, não tem o mesmo significado. “Poder-se-ia quase dizer que não se trata da mesma cor, do ponto de vista identitário”. Para uma criança nascida na Nigéria, o elemento mais importante para a sua identidade não é o ser negro mas, por exemplo, ser *ioruba* ou *hausa*. Dada a herança do *apartheid*, na África do Sul, ser negro ou branco continua a ser um elemento que se confunde com a identidade; contudo, ser *zulu* ou *shosa* torna-se igualmente importante para os sul-africanos. Para um negro norte-americano, é-lhe indiferente descender de um antepassado *ioruba* ou *hausa*; todavia, nos Estados Unidos, é sobretudo entre os brancos (italianos, ingleses, irlandeses ou outros), que a origem cultural se torna importante para a sua identidade. Também nos EUA e na Namíbia, uma pessoa que descenda de negros e brancos é automaticamente considerada “negra”, enquanto que, por exemplo, na África do Sul e Angola, é considerada “mestiça”. Daí que Maalouf se questione sobre o seguinte: Que razão leva a noção de mestiçagem a ser tida em conta em certos países e em outros não? Porque será a pertença étnica determinante em certas sociedades e não em outras?

Necessariamente que, este investigador, poderia inferir algumas explicações, mais ou menos convincentes, para cada um dos casos. Mas, aparentemente, não é isso que o preocupa, já que os exemplos apresentados têm, sobretudo, como propósito, demonstrar que “a cor e o sexo não são elementos ‘absolutos’ de identidade... Com maior razão, todos os outros elementos são ainda mais relativos,”⁴⁹² já que, de região para região, os próprios *bantu* variam de estatura, de índices cefálico e nasal, cor, etc.⁴⁹³

Panafricanisme ou Communisme? Trad. de Thomas Diop, Presence Africaine, Paris, p.27 ; cit. in, SANTOS, Eduardo dos, *op. cit.*, p.17. Também em DECRAENE, Philippe (1970), *Le panafricanisme*, Presses Universitaires de France, Paris, p.31

⁴⁹¹ Um aspecto elucidativo desta mudança é o excerto que a seguir se transcreve e que corresponde a uma questão que lhe havia sido colocada pelo escritor norte-americano Countée Cullen, sobre o que era África para ele: “Em certa época, eu teria respondido a essa pergunta com simplicidade: teria dito a ‘pátria’, ou talvez, melhor ainda, a ‘mãe pátria’, porque nasci no século em que os muros da raça eram claros e erectos (...) o conceito de raça modificou-se tanto e apresentou tamanhas contradições que, ao olhar para a África, pergunto a mim mesmo: que é isso entre nós, que constitui um laço, que sou mais capaz de sentir do que de explicar? A África é, evidentemente, minha pátria. No entanto, nem meu pai, nem o pai de meu pai jamais a viram, ou ainda souberam do seu significado, ou se importaram excessivamente com ela. Mas, uma coisa é certa: desde o século XV, esses meus ancestrais e seus descendentes tiveram uma história (...) que eles têm em comum com muitos outros: europeus e semitas, talvez mongóis e certamente índios norte-americanos. Mas o vínculo físico é íntimo e a insígnia da cor é relativamente sem importância, a não ser como insígnia; a verdadeira essência deste parentesco é a sua herança social de escravidão de discriminação e de insulto; e essa herança une não apenas os filhos de África, mas estende-se por toda a Ásia amarela, até aos Mares do sul. É essa união que me atrai para África”. Cf., DU BOIS, W. E. B. (*Agosto de 1911*), *Races, The Crisis, In*, Herbert Aptheker Milwood, org. (1983), *Writings in Periodicals Edited by W.E.B. Du Bois. VI: 1911-1925*, Kraus-Thomson Organization Limited, New York, p.14; cit. in, APPIAH, Kwane Anthony, *op. cit.*, pp.69-70 e também em VENÂNCIO, José Carlos (2000), *op. cit.*, p.70. Countée Cullen (1903-1946) foi autor de poemas ligados à condição do homem negro (“Copper Sun”, “On These I Stand”) e de um romance (“One Way to Heaven”) Cf. APPIAH, Kwane Anthony, *op. cit.*, pp.69-60

⁴⁹² MAALOUF, Amin, *op. cit.*, pp.33-34. Nesta ordem de ideias, não sendo a cor da pele um elemento absoluto de identidade, torna-se estranho que, os novos bilhetes de identidade do pós-independência em Angola requeiram obrigatoriamente a indicação da “raça” dos cidadãos. A partir da inferência de um qualquer funcionário do arquivo de identificação, é registada de forma subjectiva, o que se supõe ser a “raça” do cidadão no seu respectivo documento de identidade. Todavia, esta prática foi altamente reprovada e considerada segregacionista, enquanto foi usada pela administração colonial portuguesa, nas ex-colónias africanas. Esta mesma prática não se tornou extensiva aos diferentes modelos de passaporte utilizados, nem às cartas de condução que, obviamente, também servem para identificar os cidadãos. O resultado destas

2. Os conceitos de pátria e de patriotismo

Do latim *patria* (subentendido terra), na linguagem corrente a palavra pátria é utilizada quando nos referimos à terra dos nossos antepassados, ao “país onde cada um nasceu”, país de que cada qual é cidadão”, “província, cidade, o local onde cada qual nasceu”; bem como ainda ao território nacional. A pátria não aparece tão enfatizada em relação a uma entidade política, mas, fundamentalmente, numa perspectiva em que existe uma solidariedade entre um conjunto de membros, que cultivam e respeitam costumes, as instituições e os valores. “É uma realidade simultaneamente cultural e física, de que se participa e de que se recebe vantagens materiais e bens espirituais.”⁴⁹⁴ A rigor, pátria não é um sinónimo de país, já que a cultura e as normas de comportamento dos indivíduos é que formam o conceito de pátria. Uma determinada área geográfica só é considerada pátria de alguém, se existir um grupo de pessoas que a considere como tal. Logo, é em nome dessa mesma pátria, que esse grupo de pessoas se junta para os bons e para os maus momentos. Nesta conformidade, a pátria não está ligada a um conceito geográfico, mas sim à vivência e às convicções subjectivas do indivíduo.⁴⁹⁵

Na perspectiva sociológica, o conceito de pátria está ligado a atitudes psíquicas de um grupo social e corresponde ao que usualmente se designa por herança cultural desse mesmo grupo. Daí que, as pessoas que partilham as mesmas experiências e apresentam os mesmos pontos de vista em relação à história do grupo, estão ligadas a uma mesma pátria.⁴⁹⁶ Os concidadãos utilizam o patriotismo para justificar

orientações políticas, chegam a ser caricatas e, até por vezes, ridículas, quando indivíduos filhos do mesmo pai e da mesma mãe apresentarem diferentes referências em relação à “raça”. Evidentemente que, a cor da pele, por si só, não é o quanto basta para se conhecer, à vista desarmada, a existência ou não de mestiçagem biológica num determinado cidadão. Por vezes, nem o próprio sabe e, como o que parece, nem sempre é, resultam deturpações àquilo que se pretende que seja, objectivamente, a verdadeira identidade. Paulo de Carvalho questiona-se sobre a existência de uma “raça” mista, como forma de identificação de indivíduos que descendam de negros e brancos e conclui que, o que se passa hoje em Angola, é haver um grupo de “intelectuais”, que defende a ideia de se vedar o acesso ao poder a todos os que não sejam considerados negros. Daí que, este tipo de atitude não seja determinado pelo factor biológico, mas sim, pelo factor social. “A questão não está na cor da pele, mas na forma de sentir e de estar de cada um. (...) Estas pessoas, que no período colonial lutavam contra este tipo de discriminação por parte dos colonizadores, agem hoje exactamente da mesma forma e exactamente com os mesmos objectivos – procurar tirar vantagem no acesso ao mercado de trabalho e na luta pelo poder político e económico (...)”. Cf., CARVALHO, Paulo de (29 de Março de 2003), *A luta pelo poder*, Semanário Angolense, Luanda; Aproveitamos ainda esta oportunidade para apresentar um aspecto relevante da Lei Constitucional da República de Angola, no que toca aos direitos e deveres dos cidadãos: “Todos os cidadãos são iguais perante a Lei, gozam dos mesmos direitos e estão sujeitos aos mesmos deveres, sem distinção da sua cor, raça, sexo, lugar de nascimento, religião, ideologia, grau de instrução, condição económica e social. A lei pune severamente todos os actos que visem prejudicar a harmonia social ou criar discriminação e privilégios com base nesses factores (art.º 18)”. Cf., MIGUÉIS, Jorge; BRITO, Maria Manuela – coord. (1994), *Angola: Constituição, Lei Eleitoral e Legislação Complementar*, vol. I, Edições 70, Lisboa, pp.20. Também em ZAU, Filipe, *op. cit.*, pp.69-70

⁴⁹³ KUKANDA, Vatomene, *op. cit.*, p.5

⁴⁹⁴ BIROU, Alain (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações Don Quixote, Lisboa, p.208. Também, SÉGUIER, Jaime de – dir (1977), *Dicionário Enciclopédico Ilustrado*, Lello & Irmãos Editores, vol. 2, Porto, p.482

⁴⁹⁵ WIATR, Jerzy, J. (1977), *Spoleczenstwo Wstep do Socjologii Systematycznej*, PWN, Varsóvia, p.380; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.4

⁴⁹⁶ Para se analisar o papel que o conceito de pátria joga na vida das pessoas, Stanislaw Ossowski considera importante “ter-se presente as reacções grupais não só em relação a acontecimentos históricos comuns, a obras literárias, a música popular e a outros aspectos que façam parte do património cultural do grupo, mas também em relação a acontecimentos de menor dimensão, que constituam instrumento de acção social ou que pretendam exercer pressão sobre determinado meio – como são os casos de manuais escolares, da

pensamentos, acções e normas de comportamento. Tem sido, na maior parte das vezes, em nome do patriotismo, que as pessoas se associam em defesa da sua terra e dos seus bens, face a uma possível ameaça de outros povos. Mas tem sido, também, em nome do patriotismo, que certos grupos étnicos ou sociais se juntam para combater outros que fazem parte da mesma sociedade e são considerados minorias. Logo, o patriotismo vem sendo utilizado para as atitudes nobres e para as atitudes moralmente reprováveis e geradoras de conflitos, como são: os estereótipos direccionados para diferentes tipos de preconceito que, por sua vez, dão origem à xenofobia, à discriminação, à segregação (de facto e *de jure*); ao racismo, ao etnicismo, aos casos de megalomania nacional; etc.⁴⁹⁷ Mas, tal como já afirmámos, pátria pode significar o “local onde cada qual nasceu” e, essa localidade, pode também significar para um grupo de pessoas: uma determinada região geográfica, uma província, uma cidade ou uma aldeia. Segundo Stanislaw Ossowski há um duplo sentido no conceito de patriotismo:

- O patriotismo privado, local, que tem a ver com a relação pessoal do indivíduo com o meio e assenta na convicção do indivíduo em relação ao seu sentido de pertença a uma determinada comunidade e ao facto dessa mesma comunidade estar associada a uma certa área geográfica;
- O patriotismo ideológico, mais amplo, já que não se circunscreve à vivência deste ou daquele indivíduo e aos costumes adquiridos em função dessa mesma vivência, mas sim às experiências vividas pelo grupo *latu sensu*. É algo que é adorado por todos, independentemente de haver uma relação mais próxima e especial para com um círculo mais restrito, mais local, mais privado.⁴⁹⁸

Mais especificamente, a pátria privada aparece-nos assim entendida como o local de nascimento; i.e, (a localidade onde nascemos e/ou aprendemos a ter uma interpretação do mundo); ou ainda com o local onde nasceram e viveram os nossos antepassados (pátria privada entendida no sentido etimológico). Em pequenos grupos humanos, a pátria privada e a pátria ideológica podem ter a mesma dimensão. Mas quando as pequenas localidades se desenvolvem e passam a haver distintos intercâmbios, o conceito de pátria ideológica alarga-se enquanto que o de pátria privada se dissimina. Com iremos ver mais adiante, este duplo sentido de pátria deverá ser tomado em linha de conta ao analisarmos a forma como se desenvolveu o moderno nacionalismo angolano.

3. Nativismo: a consciência de uma identidade própria

Nos finais do século XIX, com a emergência da camada social urbana, cultural e biologicamente mestiça, surge uma elite intelectual muito activa, ligada à actividade jornalística e literária. Nos jornais, os escritores “angolenses” ou “Filhos do País”, como se designavam, consideram que a portugalização

propaganda, de declarações de partidos políticos ou mesmo declarações de diplomatas”. Cf., OSSOWSKI, Stanislaw (1984), *O Ojczyźnie i Narodzie*, PMN, Varsóvia, s/p; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.5

⁴⁹⁷ Sobre estas questões consulte-se por exemplo: CONDE, Idalina (1990), *Identidade nacional e social dos jovens*, *Análise Social*, XXV (108-109), pp.675-693; CARVALHO, Paulo de (1990), [2002], *Studenci Obcokrajowcy w Polsce*, Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia (tradução em língua portuguesa: *Estrangeiros na Polónia. Estereótipos e Imagens Étnicas*, Nzila, Luanda; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, p.5

⁴⁹⁸ OSSOWSKI, Stanislaw (1983) *O Ossobliwosciach Nauk Społecznych*, PWN, Varsóvia, pp.63-66; Em inglês estes termos aparecem como: *national feeling* e *home feeling* e em alemão: *vaterland* e *heimat*. Nota e *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (2002), *op. cit.*, pp.5-6.

significava uma ameaça à sua identidade e ao seu desenvolvimento económico, social e cultural. Luanda e Benguela passaram a ser centros de tertúlia onde eram publicamente defendidos os ideais da Revolução Francesa e manifestado o desejo de obtenção de uma autonomia política. No dizer de Mário Pinto de Andrade, era “a génese do escrito protestatário com correntes de formação de uma consciência nativista – a dos ‘filhos do País’.”⁴⁹⁹ No fundo, podemos dizer que naquela época “o nativismo exprimia o sentimento colectivo de ser portador de valores próprios, o referente de identificação e confluência das suas aspirações a uma autonomia e futura independência. Confundia-se, na sua dimensão política e cultural, com o patriotismo.”⁵⁰⁰

Num período de liberalismo constitucional e de imprensa livre em Portugal surgiram, na década de 80, em finais do século XIX, vários periódicos em Angola, dos quais destacamos: *A Civilização da África Portuguesa*, *O Comércio de Loanda*, *O Cruzeiro do Sul*, *O Futuro de Angola*, *O Pharol do Povo*, *O Arauto Africano*, *O Muen’exi*, *O Desastre* e *O Polícia Africano*. Alguns dos proprietários destes periódicos tinham já nascido em Angola e, a partir deles, surgiram os primeiros sinais de descontentamento com a situação sócio-política da colónia, onde não deixavam de ser relatadas as denúncias de corrupção e abusos da autoridade colonial.⁵⁰¹ Das principais personagens de intervenção nestes periódicos sobressaem nomes de jornalistas, de escritores e de homens públicos, como: José de Fontes Pereira, Cordeiro da Matta, Pedro Félix Machado, Francisco Ribeiro Castelbranco, Pedro da Paixão Franco, António de Assis Júnior; Apolinário Van-Dúnem e Alfredo Troni. Estes, entre outros, acabaram por ser considerados os pioneiros de um jornalismo e de uma literatura verdadeiramente comprometida com os interesses de Angola. Do escol dos intelectuais acima referenciados, iremos apenas situar-nos nos dois primeiros, dado o seu reconhecido legado: José de Fontes Pereira e Cordeiro da Matta.

Haviam passado 60 anos após a data da independência do Brasil, quando José Fontes Pereira noticiou o primeiro grito de independência, dado em Benguela, por um oficial do exército, que era um nativo “Filho do País”. Contrariamente ao pensamento da elite intelectual da época, Fontes Pereira parecia revelar-se um independentista convicto. Advogado provisionário, exercia a sua actividade profissional em Luanda e deixou o seu nome indelevelmente marcado no jornalismo da época. Colaborava em vários jornais – como no *Pharol do Povo* (de 1882 a 1885) –, escrevendo artigos que lhe levaram a conquistar a admiração e o respeito dos seus conterrâneos.⁵⁰²

Joaquim Dias Cordeiro da Matta, poeta, cronista, romancista, jornalista, pedagogo, historiador e folclorista foi, sobretudo, um homem preocupado com a afirmação da identidade cultural dos ambundu.⁵⁰³

⁴⁹⁹ ANDRADE, Mário de (1997), p.38 e p.41

⁵⁰⁰ *Idem*, p.110

⁵⁰¹ PEPETEIA, *op. cit.*

⁵⁰² Num extenso artigo do *Pharol do Povo* (nº 36 de 27 de Outubro de 1883), intitulado “A república a crear raízes em Angola” José Fontes Pereira, um dos mais esclarecidos jornalistas angolenses, fala-nos de uma acção política levada a cabo por gente da cidade de Benguela, logo após a Proclamação da Independência do Brasil. E noticiava tal acontecimento do seguinte modo: “Benguela abraçou com grande entusiasmo aquella ideia, e quando se proclamou a independência do Brazil, o grande povo d’aquella cidade secundou aquele estado de coisas, tendo hasteado a bandeira do café e tabaco na fortaleza de S. Filipe. Dirigiu esse movimento o tenente-coronel Francisco Pereira Diniz, homem preto, natural de Benguela que comandava as companhias de linha d’aquella capitania”. Cf., DIAS, Jill (1998), *op. cit.*, p.540; *cit. in*, SILVA, Rosa Cruz (2002), *op.cit.*; Sobre o perfil de José Fontes Pereira veja-se ainda ERVEDOSA, Carlos (1985), *Roteiro da Literatura Angolana*, União dos Escritores Angolanos, Luanda, p.31

⁵⁰³ OLIVEIRA, Mário António Fernandes de (1997), *A Formação da Literatura Angola (1851-1950)*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p.89

Foi autor das seguintes obras: *Ensaio de Dicionário de Kimbundo-Portuguez*; *Philosophia popular em provérbios angolenses* e *Cartilha racional para se aprender a ler o Kimbundo, escrito segundo a cartilha maternal do Dr João de Deus*. Deste último livro, destaca-se o prefácio considerado por Mário Pinto de Andrade como a “magna carta do Kimbundu”.⁵⁰⁴ Para além de um elevado sentido patriótico, Cordeiro da Matta propõe, à época, uma variante metodológica com base na língua kimbundu, para uma melhor instrução dos conterrâneos que não tivessem aprendido o português como primeira língua.⁵⁰⁵ Natural de Icolo e Bengo, onde nasceu no dia de Natal, de 1857, Joaquim Dias Cordeiro da Matta era filho de um professor de escola régia, daqueles que criticava na sua actividade jornalística, designadamente na coluna “Propaganda da instrução”, do jornal *O Polícia Africano*. Procurava, por outro lado, divulgar “João de Deus e o seu método e a falta de aplicação n’esta província”, lamentando o estado das escolas do interior, “de tal maneira desprezadas (...) que ainda se ensina por cartilhas manuscritas”.⁵⁰⁶ Quanto à ortografia da língua kimbundu, colocava-se ao lado daquela que era seguida por “todos os africanistas europeus”, uma vez que a

⁵⁰⁴ Atendendo ao elevado interesse pedagógico desta mensagem, iremos reproduzi-la na íntegra em kimbundu, com posterior tradução em português: “Rimatekenu. Akua’xi. O karivulu aka kosónêke mu kimbundu, pela ambundu (ana’ngola) kuijii kutânga ni kosonêka mu rimi riia, ô mu kabâsa ka. O mutu pala kuijii o kutânga ni kusônêka u binga a mu long’ela mu rimi riie, ka mu long’ela mu rimi rieng’i, iene i ban’esa kiki o mutu anga mu lon’ela mu rimi rieng’i, kejiie malusôlo, mukônda o maka moso ma mu longa ka mejiie, ka mevûe. Üoso kana kejiie o rimi riie, o ri a makuâ anga a mu longo náriu kiambote, ka rijiiê uê kiambote. Ivenu, Ivenu, Akua’xi iami! Se muandâla an’enu arimúka ni ejiiê o mikanda, ni akale atu, pala kizúa kuabanga mbote o ixi ietu, tuabing’i tualong’ela mu rimi rietu; o rimi riazuelêle o jikúku jetu. Ndokuenu! Tualong’ienu ! ejiiê! akâle atu! Mutu anga kana kejiie kima u rufangana pang’e a kiamia: kikirisa o mutu o kuijiiia; o kuijia kima kionêne; uoso kejiie kima a mutobêsa, a mubanga kixenênu. Rilong’ienu o Kutânga kiambote, ana’Ngola Kiluanji ki a Samba! Tang’enu: tang’enu! O karivúlu aka kosónêke ni muanhu uoso kua makua makua’xi ienu, u a mizola kiavúlu, ni henda ioso ia muxima uê kizua ki muijiiia o kutânga ni kisonêka kiambote mu rimi rietu, kiene ki muijiiia kuma mukua’xi ienu ki jiriliê kiavúlu, maji u a kalakalêle pala mbote ienu”. In, MATTA, Joaquim Dias Cordeiro da (1892), *Cartilha Racional para se aprender a ler Kimbundu (língua angolense)*. Escrita segundo a cartilha materna do Dr. João de Deus, Luanda, pp.XII-XIV; cit. in, OLIVEIRA, Mário António Fernandes de, *op. cit.*, p.56. Também em ANDRADE, Mário de (2 de Abril de 1950), Palestra proferida na Casa dos Estudantes do Império, Lisboa; ANDRADE, Mário de (1951-1952), *Da posição do “Kimbundu” nas línguas de Angola*, Questões de Língua Bantu I, in Mensagem nº1 e nº2, Luanda, s/p; OLIVEIRA, Mário António Fernandes (1982) *Um João de Deus Angolano*, Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa, s/p; cit. in, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, 52. “Prefácio. Este livrinho é escrito em quimbundo, para os negros (filhos de Angola) aprenderem a ler e escrever na sua língua e no seu ambiente. A pessoa para saber ler e escrever precisa de ser ensinada na própria língua e não em língua estranha; por isso é que aquele que é ensinado em língua estrangeira e não na própria língua não aprende rapidamente porque as falas que lhe ensinam não as conhece nem as ouve; não as compreende. Aquele que desconhece a sua língua não consegue compreender a língua estranha, ainda que bem ensinada porque nada lhe diz. Escutai, escutai homens da minha terra! Se quereis que vossos filhos se instruem e aprendam a ler, sejam gente para amanhã engrandecerem a nossa terra, há que lhes ensinar a nossa língua; a língua dos nossos antepassados. Vamos! Ensinemo-los! Para que aprendam! Para que sejam homens! O indivíduo ignorante assemelha-se ao irracional; o que engrandece o homem é o saber; o Saber é um valor especial; o Ignorante é facilmente ludibriado; faz-se dele um autómato. Aprendeí a ler correctamente filhos de Ngola Kiluanji ki a Samba! Lede! Lede! Este livrinho é escrito com todo o amor do vosso compatriota, que vos estima do coração; quando souberdes ler e escrever bem a nossa língua, entenderei que este vosso compatriota não era um sábio, mas trabalhou para o vosso bem”. Tradução de Domingos Van.Dúnem e Joffre Van-Dúnem; In, OLIVEIRA, Mário António Fernandes de, *op. cit.*, p.89.

⁵⁰⁵ *Ibidem*

⁵⁰⁶ MATTA, Joaquim Dias Cordeiro (29 de Setembro de 1890), *João de Deus e o seu método e a falta de aplicação n’esta província*, O Polícia Africano, Luanda; cit. in, OLIVEIRA, Mário António Fernandes de, *op. cit.*, p.85

julgava simples e racional; ou seja, a utilização de um alfabeto fonético em que cada fonema correspondia exclusivamente a uma letra.⁵⁰⁷

Também, *A Voz de Angola Clamando no Deserto*, uma colectânea de vários autores publicada em Lisboa, em 1901, passava a constituir a afirmação de uma consciência “nativista”, que criticava à Acção Civilizadora de Portugal em África e reclamava por uma participação na condução do poder político nas colónias.⁵⁰⁸ Já à entrada do século XX, grupos de jovens que tinham à frente Augusto Silvério Ferreira, Francisco Castelbranco e Pedro Paixão Franco, lançaram, em 1902, a revista *Luz e Crença* e, em 1907, *o Angolense*, que se propunha promover a “evolução material e moral do grande império de Angola”. É, no fundo, esta elite, que passou a ser considerada como estando na origem do nacionalismo angolano. No entanto, tinha uma posição algo equívoca, que por vezes deixa transparecer nos seus escritos.

É certo, que esta elite denunciava com veemência as discriminações e o racismo coloniais; defendia as mesmas oportunidades para todas as “raças”; acusa a administração colonial de pouco fazer pelo desenvolvimento da colónia e pela educação das populações; batia-se, de um modo geral, pela Liberdade, Igualdade e Fraternidade; censurava violentamente a corrupção existente nas altas esferas do poder e colocava-se em posição de quase advogar a independência da colónia. Contudo, é também esta mesma elite, que chegava a aplaudir as campanhas do exército colonial contra os chefes tradicionais, que todos os anos se iam revoltando; encorajava a ocupação militar dos reinos do interior, que Portugal, no quadro da Conferência de Berlim para a partilha de África, deveria submeter pela força para legitimar a sua posse... Para esta elite urbana, biológica e culturalmente mestiça, também conhecida por crioula, as populações do interior eram bárbaras e ignorantes, por isso não sentia qualquer repugnância em assistir à submissão das mesmas pela força das armas. Tal era simplesmente entendido, como uma forma das populações do interior poderem “receber as luzes da civilização e da Fé católica”.⁵⁰⁹ Havia, por outro lado, alguns interesses materiais por parte desta elite, já que a ocupação de um maior número de territórios favorecia o recrutamento de mão-de-obra barata através do trabalho forçado, bem como ainda: o desenvolvimento do comércio, o aumento do número de postos administrativos e a possibilidade de crescimento económico.

Como republicanos e democratas virados para si próprios, não haviam ainda conseguido estender os valores republicanos e democratas para benefício de todos os angolanos. Na essência, “estas grandes famílias guardavam na memória os sinais de esplendor da sua origem, provenientes essencialmente do tráfico de escravos, que se fazia em detrimento das populações do interior.”⁵¹⁰ O jornalista Carlos da Silva,

⁵⁰⁷ “Por inúteis mandámos passear as letras c, q, y. Tem entretanto o nosso alfabeto apenas cinco vogais e dezassete consoantes (...) Simplificando a ortografia quanto nos for possível, evitando o emprego de letras dobradas, por segundo o Dr. José Barbosa Leão ‘a linguagem escrita é pura e simplesmente a representação da linguagem falada’. Pelo que a ortografia será tanto mais perfeita, quanto mais natural, mais simples e mais exactamente realizar essa representação”. Cf., MATTA, Joaquim Dias Cordeiro (1891) *Filosofia Popular em Provérbios Angolenses*, Lisboa, p.20 e p.22; cit. in, OLIVEIRA, Mário António Fernandes de, *op. cit.*, p.97

⁵⁰⁸ A colectânea “Voz de Angola – Clamando no Deserto” teve, entre outros, a participação de intelectuais angolenses como José de Fontes Pereira; António José do Nascimento, Francisco Castelbranco, Manuel Castanheira Nunes, Carlos Saturnino, Augusto Silvério Ferreira e Apolinário Van-Dúnem e constituía “uma resposta anti-racista à campanha verrinosa contra os ‘Filhos do País’ levada a cabo pelo jornal ‘Gazeta de Loanda’, no princípio do século. Cf., CÉSAR, Amândio (1965) *Elementos para uma definição de cultura Angolana*, In, BOLETIM GERAL DO ULTRAMAR (Março de 1965) nº 477, Agência Geral do Ultramar, Lisboa, p. 117; cit. in, TRIGO, Salvado (1979), *A Poética da Geração da Mensagem*, Brasília Editora, Porto, pp.12-13

⁵⁰⁹ PEPETELA, *op. cit*

⁵¹⁰ *Idem*

por exemplo, foi sempre um defensor da formação de uma “União Luso-Africana” de propósitos fraternalistas, bem como um apoiante da criação de uma “pátria lusitana”.

Ainda antes de ocorrer o conflito diplomático entre Portugal e a Inglaterra que, mais tarde, culminou com o *Ultimatum* de 1890,⁵¹¹ redigiu o seguinte: “(...) procuraremos provar aos cobiçosos estrangeiros que as colónias se vão por tal forma ilustrando, que saberemos repeli-los com dignidade, bravura e coragem, quando tentarem vir com promessas mentirosas e calculadas, procurar subornar-nos.”⁵¹²

Contrariamente a Carlos Silva, no mesmo ano do *Ultimatum* e ainda no mesmo jornal, o seu colega jornalista “angolense” Fontes Pereira apelou que, na disputa colonial sobre os territórios africanos, a Inglaterra se dirigisse aos habitantes da colónia de Angola: “(...) como senhores naturais que são das suas terras é fazer(em) com eles todos os tratados de comércio e protecção recíproca, que eles os receberão de braços abertos, porque está provado que de Portugal, nada têm a esperar além dos ardís e dos ferros da escravidão.”⁵¹³

4. Protonacionalismo: a reacção ao novo paradigma colonial

Entre as décadas finais do século XIX e a década de 1930, houve dois aspectos relevantes, que estabeleceram uma ligação entre a identidade cultural e o nacionalismo em Angola:

- O primeiro aspecto apresenta como linha de força “a especialização de uma política protecionista, concretizando, em termos económicos, o desenvolvimento do colonialismo.”⁵¹⁴
- O segundo aspecto, ao qual, em parte, já nos referimos anteriormente, diz respeito às formas organizadas de oposição nativista à administração colonial, que levaram à emergência de um processo cada vez mais amplo de reivindicações protonacionalistas, apresentadas pelos “Filhos do País”;

Após a abolição do tráfico de escravos e com a vaga de novos colonos inseridos na chamada política de povoamento, surgiram novos impostos. Estes, para além de muito pesados e injustos, recaíam, sobretudo, sobre a população local. A classe média urbana africana passou então a enfrentar um violento processo de concorrência, chegando a haver, em 1881, uma *Petição de 70 chefes de família de Luanda à Fazenda Pública*, protestando contra o aumento injustificado dos impostos. Consequentemente, as populações do interior passaram a reclamar, por seu lado, contra o poder despótico das oligarquias mestiças

⁵¹¹ Já em 1887, o governo inglês havia decidido abrir com Portugal um conflito diplomático no sentido de remover os obstáculos que se opunham à concretização do projecto de Cecil Rhodes, que se baseava na ligação do Cairo ao Cabo e que impedia o sonho de Portugal em levar por diante a ideia da implementação do “Mapa Cor-de-Rosa”. O *Ultimatum* inglês de 1890 forçou Portugal, com a ratificação de um tratado assinado em 20 de Agosto de 1890 e pelo *Modus Vivendi* de 14 de Novembro desse mesmo ano, a abdicar do seu projecto e a aceitar as exigências da Inglaterra. In, TEIXEIRA, Nuno Severiano (1990), *O Ultimatum Inglês – Política Externa e Política Interna no Portugal de 1890*, Publicações Alfa, S.A., Lisboa, p.56 e p.62

⁵¹² ARAUTO AFRICANO (17 de Março de 1889), nº1; s/e; s/l; s/p; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.51. No editorial do primeiro número do seu jornal afirmava o seguinte: “(...) *Arauto Africano* vem tentar ser útil ao torrão em que nasceu, pugnando pelos seus interesses – que são os de todos – que aqui residimos. De todos sim, porque os metropolitanos não nasceram aqui, pertencem à mesma nacionalidade a que nos honramos de pertencer e mais ou menos têm aqui os seus interesses ligados”. *Cf.*, O ARAUTO AFRICANO (17 de Março de 1889), nº1; s/e; s/l; s/p; Veja-se a conotação continental do título; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.51

⁵¹³ ARAUTO AFRICANO (20 de Janeiro de 1890), nº34; *cit. in*, FREUDENTHAL, Aida, *op. cit.*

⁵¹⁴ GONÇALVES (2000), António Custódio, *op. cit.*, pp.594-595.

mais poderosas de Luanda e Benguela.⁵¹⁵ Enquanto beneficiaram de uma política de liberdade cambial e de crédito, os comerciantes destas duas cidades iam tendo sucesso nos seus negócios, ao conseguirem levar as caravanas até ao interior, através da utilização dos antigos circuitos de captura e transporte de escravos para o litoral. Mas, a rentabilidade desse comércio dependia da importação de bens industriais (tecidos, armas, etc.), que seriam posteriormente trocados por outros produtos, tais como: a borracha, o café, ou a jinguba (amendoim). Porém, “os interesses da indústria metropolitana forçaram uma revisão pautal em sentido contrário.”⁵¹⁶ O estabelecimento de capitais industriais em Angola também representava um outro foco de conflitualidade, já que constituía uma ameaça aos capitais industriais metropolitanos.⁵¹⁷

A partir de 1900, com a crise do comércio da borracha e com a conseqüente diminuição da procura de têxteis metropolitanos, os conflitos agudizavam-se. Os choques comerciais e o bloqueio metropolitano aos capitais industriais em Angola começaram por opor fracções da burguesia da metrópole e da burguesia local (do litoral e do sertão angolano). Nos últimos anos da monarquia, os conflitos cresceram de tom, com o estabelecimento de grandes investimentos estrangeiros “que criaram refinarias, conservas de peixe e outros estabelecimentos industriais em Angola, como são os casos conhecidos da CUF e a DIAMANG”.⁵¹⁸ Ligado aos investimentos estava o Ministério das Colónias, criado em 1911. O mesmo, em 1914, decidiu promulgar uma lei, estabelecendo que a estrutura financeira das colónias deveria passar a assentar nas suas próprias receitas fiscais, impondo assim um novo modelo para a política colonial em Angola⁵¹⁹:

- De 1910 a 1930 quintuplicava a população branca em Angola, incentivada por uma política de facilidades (ou mesmo proteccionista) ao estabelecimento do capital estrangeiro (DIAMANG em

⁵¹⁵ *Idem*, p.595

⁵¹⁶ “O ministro Oliveira Martins promulgou em Janeiro de 1892 uma pauta aduaneira que, para proteger a indústria têxtil algodoeira, agravava fortemente os impostos sobre os têxteis ingleses. Os comerciantes estabelecidos em Luanda e Benguela sentiram-se fortemente lesados porque em muitas regiões, os têxteis constituíam uma das bases de troca por produtos locais. Um dos seus argumentos era que uma tal pauta seria contrária aos interesses do fisco, devido ao contrabando feito a partir do Zaire. Pior ainda, os interesses do Estado português seriam ainda mais lesados com o desvio das rotas e até das populações para o Estado Livre do Zaire”. *In*, PRAZERES, Eduardo Ayala dos, *op. cit.*, pp.7-9; *cit. in*, GONÇALVES, António Custódio; *op. cit.*, p.595

⁵¹⁷ RELATÓRIO DE CONTAS DA GERÊNCIA DE 1897 (1898), *Parecer para a Comissão Revisora da Associação Industrial Portuguesa*, Papelaria e Typographia, Rua da Escola Polytechnica, Lisboa, pp.13-15; *cit. in*, GONÇALVES, António Custódio; *op. cit.*, p.595

⁵¹⁸ GONÇALVES, António Custódio; *op. cit.*, p.596

⁵¹⁹ O princípio de descentralização na administração das províncias ultramarinas foi, de facto, consagrado no artigo 67º da Constituição de 1911. Mas foi só em 1914 que foi submetido ao Congresso um projecto-lei que “estabelecia as regras básicas da administração ultramarina reformada”. *Cf.*, MARQUES, A. H. de Oliveira (1972-1973) *História de Portugal*, vol. II, Palas Editores, Lisboa, p.357; *cit. in*, DIAS, Jill (1991) *A Administração Portuguesa Ultramarina entre os séculos XV e XX*, Introdução, *In*, Guia de Fontes Portuguesas para a História de África, vol. I, Instituto Português de Arquivos, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimientos Portugueses, Fundação Oriente, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa, p.31. As duas Leis Orgânicas – da administração civil e da administração financeira das províncias ultramarinas, de 15 de Agosto de 1914, afirmaram a sua autonomia administrativa e financeira “sob a superintendência e fiscalização da metrópole”. Pelo teor destes textos “constitucionais” cada colónia elaborava e submetia a aprovação do governo da metrópole as suas Cartas Orgânicas individuais, adaptadas às circunstâncias específicas de cada território. Entretanto, a Primeira Grande Guerra impediu a execução das Leis Orgânicas até 1917. Neste ano, foram aprovadas as Cartas Orgânicas de Cabo Verde (25 de Abril), Guiné (31 de Maio), São Tomé e Príncipe (11 de Agosto) e Angola (28 de Novembro). Ao mesmo tempo o Decreto de 30 de Março de 1917 reorganizou os serviços da Direcção-Geral de Fazenda das Colónias, permitindo que esta tomasse conta da superintendência e fiscalização financeira das colónias, de acordo com a Lei de 15 de Agosto de 1914. DIAS, Jill (1991), *op. cit.*, pp.31-32.

1917) e ao processo de alargamento da administração colonial a todo o território através das campanhas de pacificação;

- De 1915 a 1925 foram lançados mais de 20 mil quilómetros de estradas;
- Em 1914 foi estabelecido um novo Código de Trabalho Indígena, onde se fixaram as novas bases para o regime de “contrato”.⁵²⁰

Apesar da suspensão do Código de Trabalho Indígena de 1911 e malogradas as tentativas para limitar estas formas de trabalho por parte de Norton de Matos – quer enquanto governador-geral (entre 1912 e 1914), ou alto-comissário (entre 1921 e 1924) – Norton de Matos acabou por promover a colonização branca à custa das terras e do trabalho dos chamados “indígenas”. Se numa primeira fase procurou estabelecer uma aliança com os assimilados ou ditos “civilizados”, através de manifestações de tolerância ou de apoio às suas associações, em breve passou do paternalismo ao controlo e à repressão. Em resposta, surgiram manifestações contra o trabalho forçado (o chamado “contrato”), com destaque para a *Insurreição dos Bakongo* (1913-1915), a *Revolta de Catete* (1922) e diversas outras no corredor Luanda-Malange (1922-1925).⁵²¹ São ainda de considerar as rebeliões em Amboim, Seles e Libolo, provocadas pelo aumento do *Imposto de Palhota* e que levaram à proibição da venda de pólvora e armas aos “indígenas”. Para que este imposto fosse pago regularmente, foram criadas circunscrições civis. Tais medidas conduziam a difíceis situações de sobrevivência das populações.⁵²²

Após as insurreições, seguidas de um recrudescimento da agitação nativista, verificou-se também o encarceramento de algumas figuras da intelectualidade angolana, como: Assis Júnior, Francisco António Octávio, Botelho Alves do Nascimento, António Ferreira Lacerda, Manoel Van-Dúnem, Narciso do Espírito Santo. Os portugueses Guilherme Lima, Francisco Alves Moreira e Joaquim Malaguena acabaram por ser expulsos da colónia. Face a esta medida repressiva, os intelectuais sentiram uma imediata necessidade de se calarem. A associação com maior pendor reivindicativo, a *Liga Angolana*, bem como ainda o jornal *O Angolense*, foram encerrados e apreendidos os documentos existentes nas suas instalações.⁵²³ No primeiro quartel do século XX, assiste-se à:

- Incapacidade colonial para administrar eficazmente o vasto território angolano;
- Subjugação das identidades culturais às leis do mercado colonial;
- Profunda alteração do paradigma tradicional de divisão social do trabalho.

⁵²⁰ ROSAS, Fernando, *op. cit.*, p.88

⁵²¹ ALMEIDA, Luísa (2000), *Nativo versus gentio? In*, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa, p.647

⁵²² “Nos antigos ricos distritos de Benguela e do Bié, a cotação do milho dava para tudo. Hoje, para um preto pagar o seu imposto, precisa de quase 1500 quilos de milho, o que representa a colheita de cerca de 3 hectares. O que lhe fica para se alimentar e vestir? Acresce que nos pontos afastados da linha férrea, já o comerciante não lho pode comprar devido ao custo do transporte. Como há-de levar o indígena o seu milho à linha se, para cada imposto, são precisos cerca de 50 pretos para o transportarem? O que sucede? O preto vende o seu gado, se o tem, ou anda fugido, pois também não encontra facilmente trabalho assalariado”. CONSIDERAÇÕES SOBRE O PROBLEMA DAS TRANSFERÊNCIAS DE ANGOLA (1932), Lisboa, p.25, s/e; *cit. in*, CAPELA, José (1977) *O Imposto de Palhota e a Introdução do Modo de Produção Capitalista nas colónias*, Afrontamento, Porto, p.92

⁵²³ ALMEIDA, Luísa, *op. cit.*, p.648; Também em RODRIGUES, Eugénia (2003), *A Geração Silenciada. A Liga Nacional Africana e a Representação do Branco em Angola na Década de 30*, Edições Afrontamento, Porto, pp.35-42

O investimento económico colonial, ao não se ajustar às estruturas sócio-económicas tradicionais, acabou por provocar rupturas com consequências nefastas para as populações rurais. A expropriação das melhores terras para o cultivo do café e a perda progressiva da sua posição na administração e no comércio em favor dos metropolitanos, fez com que as famílias biológica e culturalmente mestiças da cidade de Luanda, tivessem que enfrentar um empobrecimento forçado e fossem marginalizadas para as zonas suburbanas, enquanto que o novo grupo de colonos passava a ocupar o centro da cidade. Começa assim a ruptura ideológica daquela pequena burguesia angolana com o sistema colonial, apesar da mesma, ter constituído, numa primeira fase, um factor determinante para a implantação do próprio sistema colonial. Estavam, assim, criadas as condições para a formação de diferentes modalidades de protonacionalismo local, regional e geral.⁵²⁴

Na Sociedade de Geografia de Lisboa, lugar onde se ouviam as vozes humanistas portuguesas do século XIX e se promoviam debates sobre a problemática da colonização portuguesa, testemunhava-se o carácter marcadamente repressivo da nova face do sistema colonial.⁵²⁵ Mas foi só após a II Grande Guerra Mundial e durante o regime do Estado Novo, que a ruptura acabou por se tornar definitiva. Tal como o nativismo, também o protonacionalismo nos aparece caracterizado pelo seu carácter fragmentário, no pensamento e na acção; descontínuo, na temporalidade; e ambivalente, no seu posicionamento face ao sistema colonial. O discurso elaborado, em finais do século XIX, pelos nativistas e em seguida pelos protonacionalistas, até ao início da década de 30 do século XX, respondia maioritariamente à ideologia colonial portuguesa. Havia uma permanente aferição entre os ideais proclamados e a prática corrente no terreno.⁵²⁶ Influenciados pelos ideais dos republicanos portugueses, os protonacionalistas erguiam as suas reivindicações contra as “leis iníquas de excepção”, mas desenvolviam a sua acção no quadro de uma grande “pátria lusitana”.

Por influência das correntes pan-africanas e enquanto maioritariamente mestiços e negros, passaram a considerar, antes de tudo, seu dever, defender a “raça”, face às teorias e preconceitos de cor reinantes a partir da segunda metade do século XIX. Com a interiorização dos princípios liberais e das tertúlias à volta dos conceitos de “escravidão”, barbarie” e “civilização”, considerados necessários para debater os aspectos perversos ligados aos “estádios da evolução humana social” evocados para legitimar a actuação dos

⁵²⁴ RELATÓRIO E CONTAS DA GERÊNCIA DE 1897, *op. cit.*, pp.13-15; *cit. in*, GONÇALVES; António Custódio (2000), *op. cit.*, p.596. António Custódio Gonçalves considera também que o fenómeno ocorrido nos princípios do século XVIII protagonizado por Kimpa Vita (chefe tradicional da província do Soyo), como um movimento protonacionalista: “trata-se de um movimento em que, ao poder recensear-se a recusa de estruturas e instituições impostas do exterior e a afirmação da simbiose da tradição e da modernidade, do multiculturalismo e da conjugação dinâmica das identidades e alteridades, se poderia perspectivar em torno de uma noção de protonacionalismo (...)” *Cf.*, GONÇALVES, António Custódio (2000), *op. cit.*, p.594.

⁵²⁵ Neste contexto são de regitar as recomendações do Visconde de Coruche, que afirmava o seguinte: “(...) Se o proprietário ou lavrador indígena perde confiança na justiça da metrópole, se chega a convencer de que é por ella considerado como uma raça inferior, um párea escravo ou animal, é um inimigo que procurará sempre revoltar-se contra o senhor e está sempre prompto para as pequenas e grandes revoluções prejudiciais para ambos. Se a metrópole se esquece de, em casos de luctas imprevistas, respeitar o direito de propriedade da terra do proprietário indígena, para ceder ao novo explorador capitalista adventício, vê-se constrangida a manter o povo possuidor na sua posse por meio da força, e para isso precisa exercer uma acção permanente e despendiosa, precisa de exércitos e marinha para defender as feitorias intruzas, dos ataques, rapinas, represálias, e ódio, perfeitamente justificados, dos naturaes, desapossados à força das armas ou de dinheiro”. *Cf.*, CORUCHE, Visconde (1887), *A Civilização das colónias portuguesas pela agricultura*, Lisboa, s/p; *cit. in*, SILVA, Rosa Cruz (2002), *op. cit.*

⁵²⁶ ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.77 e p. 21

européus em África, o perfil ideológico do protonacionalismo passava a assentar, essencialmente, em dois elementos:

- Pertença ao mundo negro;
- Reclamação do estatuto jurídico, social e político dos africanos portugueses.⁵²⁷

Aqui se encontravam as traves mestras de um pensamento a enraizar-se nas mentes das comunidades negras residentes na metrópole e nas colónias portuguesas, onde no cerne da questão se encontrava o que na altura se entendia por “auto-emancipação da raça.”⁵²⁸ Sob o lema “*Quem poderá deter o raio refulgente que serpenteia pelas nuvens?*”, lançaram-se na organização do Partido Nacional Africano. O seu ideário passou a elaborar-se a partir do lançamento do jornal *O Negro*, em 1911, que desapareceu no início dos anos 30, com a implatação do Estado Novo.⁵²⁹

5. Do associativismo ao nacionalismo

5.1. A Junta de Defesa dos Direitos de África

Com a instauração da República Portuguesa, a 5 de Outubro de 1910, surgiram várias associações de africanos, das quais a mais representativa foi a *Junta de Defesa dos Direitos de África* (JDDA), criada em Lisboa, em 1912, por um grupo de intelectuais que, na sua grande maioria, era constituído por estudantes santomenses, angolanos e cabo-verdianos.⁵³⁰ A JDDA era uma federação de associações e podiam fazer parte dela sócios individuais. Tinham como porta-voz o jornal *A Voz de África*, um periódico que teve existência efémera (1911-1913). “Ser negro ou filho deste” era uma das condições para se ser sócio efectivo desta associação. Nesta conformidade, os principais objectivos da JDDA, estabelecidos num quadro civilizacional de tipo ocidental, eram os seguintes: afirmação da identidade negra através da valorização intelectual dos seus membros; exigência de um estatuto de autonomia para as colónias; abolição das leis de excepção; direito à instrução; direito à justiça social... Contudo, tal como já afirmámos, o discurso protonacionalista apresentava-se contraditório:

- Por um lado, a herança nativista, impondo a afirmação da especificidade racial e os valores culturais africanos;

- Por outro, a afirmação da identidade no quadro constitucional português.

⁵²⁷ FREUDENTHAL, Aida, *op. cit.*, p.563

⁵²⁸ ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.79

⁵²⁹ Com o fim de ponderar sob o peso da secular escravatura dos negros, o primeiro número do jornal *O Negro* concluía nestes termos a sua manchete sob o título *Reflectamos*. “Cremos ter chegado para todos nós, velhos ou crianças, adultos ou novos, o momento azado para reflectirmos: não queremos continuar a ser enganados, porque estamos fartos de pagar, estamos fartos de tutores, de Salvadores e Senhores e tudo o que aspiramos é aprender a orientar as nossas ideias e a libertarmo-nos de todas as formas de tirania e exploração com que nos têm escravizado, esmagando em nós todas as energias de inteligência e de todas as manifestações de vida social”. *Cf.*, O NEGRO (21 de Março de 1911) n.º1; *cit. in*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.79. “*O Negro*, órgão dos Estudantes Negros. Director: J. Cunha Lisboa; redactor principal: Arthur Monteiro; Editor: Ayres Menezes; Propriedade da Liga Académica Internacional dos Negros e empresa *O Negro*. O jornal dispõe de agentes e correspondentes em todas as colónias, América do Norte, na Europa (Inglaterra, Alemanha, França e mesmo Rússia, em S. Petersburgo)”. *Cf.*, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.79

⁵³⁰ ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.89

Mas, apesar desta contradição, a JDDA chegou a desenvolver iniciativas voltadas para a denúncia das mais injustas práticas coloniais, como, por exemplo, o envio de trabalhadores angolanos para S. Tomé, as leis de exceção do trabalho obrigatório e o saque das propriedades agrícolas santomenses pelo Banco Nacional Ultramarino (BNU). Quer através das suas delegações nas diferentes colónias, quer ainda em Lisboa, onde acabou por participar nas eleições do Congresso da República (1915), não deixou de desenvolver importantes acções no quadro do seu programa reivindicativo. Porém, nunca pôs em causa a permanência de Portugal nas colónias. Bem pelo contrário: a sua actuação tinha como preocupação o reforço dos africanos na “Grande Pátria de Raças Fraternalis”, com vista a beneficiarem de forma plena e legítima dos mesmos direitos dos cidadãos portugueses.⁵³¹ “Uma gritante contradição que só cinquenta anos depois, nos anos 50 e 60, viria a encontrar uma solução, com o advento de movimentos pugnando pela plena independência nacional.”⁵³²

5.2. A Liga Africana e o Partido Nacional Africano

Posteriormente, no início dos anos 20, surgiram em Lisboa duas outras associações africanas: A *Liga Africana* (1920), que se assumia como uma continuadora da JDDA e o *Partido Nacional Africano* (1921), que se intitulava como representante de uma união dos povos africanos. Este último propunha uma alteração radical da Constituição Portuguesa para uma confederação, que agrupasse os povos africanos em pé de igualdade com o povo português. Contrariamente à *Liga Africana* (mais elitista), o *Partido Nacional Africano* (PNA), com um programa mais radical e utópico para a época, não se apresentava somente como um conjunto de associações e/ou de indivíduos. O PNA assumia-se, sobretudo, como representante dos povos das colónias portuguesas em África, incluindo assim as chamadas “populações gentílicas”. Porém, era a *Liga Africana* que tinha maior influência, não só na metrópole e nas colónias, mas também, nos contactos com as correntes pan-africanas americanas e francesas.⁵³³

5.3. Associações de africanos legalizadas em Angola

5.3.1. A Liga Nacional Africana

⁵³¹ *Idem*, p.102

⁵³² ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.33

⁵³³ *Idem*, p.36

Oficialmente, criada a 17 de Julho de 1930 e, posteriormente, legalizada através da publicação dos seus estatutos no *Boletim Oficial*, 2ª série, de 29 de Julho de 1930, a *Liga Nacional Angolana* (LNA), herdeira dos ideais da antiga *Liga Africana*, tinha como propósito e perspectiva utópica reunir os africanos, do Cairo ao Cabo, em acções estritamente culturais, desportivas e recreativas.⁵³⁴ Porém, o seu funcionamento estava condicionado à recomendação expressa pelas autoridades do Estado Novo, de que a “aprovação lhes seria retirada quando a citada associação se desviasse dos fins para que era instituída”, o que, efectivamente, não veio a ocorrer durante cerca de 20 anos.⁵³⁵

De entre as principais actividades realizadas nesta fase de coexistência pacífica com o regime colonial, conhecida por “fase requerimentista”,⁵³⁶ destacavam-se: as palestras, os concursos literários, as aulas de ensino primário, liceal e de formação profissional (dactilografia, corte e costura, enfermagem e puericultura); as sessões recreativas abrilhantadas por grupos musicais, dos quais se destacava o *Ngola Rítmicos* do músico “Liceu” Vieira Dias; a assistência médica e as actividades desportivas (futebol, andebol e basquetebol).

Para além de Gervásio Ferreira Viana, a quem coube a iniciativa da constituição desta associação, a *Liga Nacional Africana* teve ainda como fundadores: José Cristino Pinto de Andrade, Manuel Inácio Torres Vieira Dias, Sebastião José da Costa, António de Assis Júnior, José Vieira Dias, Fernando Torres Vieira Dias; Lucrécio Africano de Carvalho e Aurélio Neves.⁵³⁷ Os portugueses não eram frequentadores desta associação. À LNA estavam ligadas famílias mestiças e negras assimiladas residentes em Luanda, às quais Mário Pinto de Andrade chamou de “lupen-aristocracia” luandense.⁵³⁸

A LNA estava abrangida por dotações financeiras anuais inscritas nos orçamentos do Governo-Geral de Angola e graças à iniciativa do ministro das colónias, Marcello Caetano, foi-lhe atribuída uma sede condigna, em 1942.⁵³⁹ Apenas, nos anos 40 e 50, como resultado do pós-guerra mundial, da política do Estado Novo, do surgimento de países socialistas e de novos países asiáticos, árabes e africanos independentes, começaram a surgir, sobretudo em Luanda, novas ideias e aspirações de carácter independentista. Um grupo de intelectuais, sob o lema cultural de intervenção política “Vamos descobrir Angola”, passou a assumir na LNA um protagonismo cada vez maior, passando a inquietar as autoridades coloniais. Deste grupo destacaram-se: Viriato da Cruz,⁵⁴⁰ Mário Alcântara Monteiro, Bandeira Duarte,

⁵³⁴ ANTT, PIDE, proc. UPA 2126/59, pasta 1, doc.189; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.70. Veja-se ainda a propósito, RODRIGUES, Eugénia (2003), *A Geração Silenciada. A Liga Nacional Africana e a Representação do Branco em Angola na Década de 30*, Edições Afrontamento, Porto

⁵³⁵ LIGA AFRICANA (01/10/1996) *Estatutos e cronologia histórica*, Luanda, Documento policopiado. *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.71

⁵³⁶ BELLI-BELO, Carlos (6 de Maio de 1997), depoimento, Lisboa; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.72

⁵³⁷ ROCHA, Edmundo (2003), pp-70-71 e 74

⁵³⁸ ANDRADE, Mário de (1997) *Uma Entrevista*, Sá da Costa, Lisboa, s/p. “Lumpen-aristocracia” era a expressão pejorativa utilizada por Mário Pinto de Andrade, para se referir aos representantes da burguesia burocrática e conservadora angolana; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.73

⁵³⁹ LIGA AFRICANA, *op. cit.*, (documento policopiado); *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.72

⁵⁴⁰ Em 1948, Viriato da Cruz, considerado o demiurgo do Movimento, enunciava assim os objectivos do movimento cultural “Vamos descobrir Angola”: “Queremos reavivar o espírito combatente dos escritores africanos dos fins do século XIX, de Fontes [José Fontes Pereira] e dos homens que compuseram ‘A Voz de Angola a Clamar no Deserto!’ Os poetas devem escrever acerca dos interesses reais dos africanos e da natureza social da vida africana, sem nada concederem à sede do exotismo colonial, ao turismo intelectual e emocional do prurido e curiosidade dos europeus” ANDRADE, Mário de (1975), *Antologia Temática da Poesia Africana – I*, Sá da Costa, Lisboa, p.6; *cit. in*, TRIGO, Salvado (1979), *op. cit.*, p.12. O que se encontra entre parêntesis recto é da nossa responsabilidade. A propósito deste movimento cultural Carlos

Leston Martins, Maurício Gomes, Humberto Silva, Lília da Fonseca, Mário António Fernandes de Oliveira, António Jacinto, Tomás Jorge Vieira da Cruz, Monteiro Silvan e outros. Começa, a partir desta altura, a emergir um ramo de um dos troncos de uma árvore a que chamamos “moderno nacionalismo angolano”, quando, a partir dos anos 30, os projectos de construção do nacionalismo em África já se haviam iniciado.⁵⁴¹

5.3.2. A Anangola

Descendente do *Grémio Africano* – associação de carácter civil, recreativa, artística e científica, nascida a 13 de Agosto de 1929, em Lisboa, por “naturais pertencentes... à Raça Africana”⁵⁴² –, a *Anangola*⁵⁴³ era outra das associações legais radicada em Luanda, criada sensivelmente na mesma altura que a *Liga Nacional Africana*. Com um departamento cultural animado por um grupo de elementos progressistas, como: António Jacinto, A. Leston Martins, Humberto da Silvan, Viriato da Cruz e Mário Alcântara Monteiro; publicou a revista *Mensagem*, a qual marcou o início da literatura angolana de intervenção política e está na origem da corrente cultural “Novos Intelectuais de Angola”.

A *Anangola* era frequentada por mestiços, negros e até por brancos, que haviam assumido posições reformistas e de compromisso com o poder colonial de forma mais acentuada do que a *Liga Nacional Africana*. Por essa razão, Viriato da Cruz e Mário Alcântara Monteiro acabaram por abandonar a *Anangola* em total desacordo com a política reformista desta associação. Passaram então a integrar-se nas actividades culturais na LNA e à militância política clandestina.⁵⁴⁴

Ervedosa dizia o seguinte: “Em 1948, aqueles meninos, que eram filhos da Terra e que se tornaram homens, tomam consciência da sua qualidade de Angolanos e lançam o grito: ‘Vamos descobrir Angola!’ Que tinham em mente? Estudar a Terra que lhes fora berço em todos os campos desde a geografia física à geografia humana. Eram ex-alunos do liceu... enquanto estudam o mundo que os rodeia, o mundo angolano de que eles fazem parte mas que tão mal lhes ensinaram, resulta a necessidade de uma literatura que fosse uma afirmação de presença, uma literatura de combate àqueles privilegiados que nas páginas dos jornais, dos livros, na rádio, só tinham olhos para as belezas das Terras do Marão e do Tejo... uma literatura que fosse verdadeiramente angolana, que acabasse de vez com os pretensos ‘escritores angolanos’ que de Angola só tinham uma falsa imagem de turistas apressados”. In, ERVEDOSA, Carlos (1989) *Vamos descobrir Angola*, In, VVAA (1989) *Voz Igual*, Ensaios sobre Agostinho Neto, Fundação António de Almeida, Porto, p.97; cit. in, ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, pp.72-73

⁵⁴¹ TRIGO, Salvado (1979), *op. cit.*, p.13

⁵⁴² O *Grémio Africano*, de acordo com os seus estatutos, aprovados pelo Governo Civil de Lisboa, a 28 de Agosto de 1929, tinha como principais objectivos, os seguintes: “*Concorrer para o prestígio social e mental dos africanos; Congregar e estreitar os laços de uma união e solidariedade entre os naturais d’África e as raças nacionais; Promover o levantamento do nível intelectual e revigoração físico dos indígenas da África Portuguesa*”. Nesta associação distinguiu-se D. Georgina Ribas, notável musicóloga feminista, que exerceu grande influência social e moral junto da intelectualidade africana então residente na capital portuguesa. Cf. ANDRADE, Mário de (1997), *op. cit.*, p.133

⁵⁴³ O mesmo que filhos de Angola em língua kimbundu.

⁵⁴⁴ ANTT, PIDE, *Proc. Viriato da Cruz, 1153/5*; cit. in, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.75. “Em 1954, o Decreto nº 39.749, de 9 de Agosto, reorganiza a PIDE, criando um quadro para as colónias”. Cf., MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *A PIDE/DGS na Guerra Colonial, 1961-1974*, Terramar, Lisboa; p. 24; “Em Angola (...) a PIDE ‘começou com dois funcionários, discretos, à sombra da PSP de Luanda, na continuidade da antiga 2ª Secção (...) Vinham apenas para formalidades de fronteiras (...) Aos poucos, no entanto, ano após ano, foram chegando mais agentes de Lisboa.’” Cf., CARVALHO, Américo de (2001), *Angola: Anos de Esperança*, Minerva, Coimbra, p.103; cit. in, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.25. “Significa isto que, nos primeiros anos, apenas existiam nas colónias alguns agentes, administrativamente dependentes do comando da PSP e com atribuições de polícia internacional ou de fronteiras. E só em 1957 a PIDE se instalou oficialmente, com atribuições de polícia política, virada para o que se afirmava ser a ‘defesa do Estado’.” Cf., ROCHA, Ilídio (2000), *A Imprensa em Moçambique (1854-1975)*, Livros do Brasil, Lisboa, p.176; cit. in, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.25

5.3.3. O Clube dos Ferroviários

No sul de Angola, houve uma tentativa frustrada de criação da *Associação Africana do Sul de Angola*, fundada pelos trabalhadores ferroviários de Nova Lisboa e do Lobito. Porém o seu programa não mereceu o agrado das autoridades coloniais, o que levou ao seu rápido encerramento.⁵⁴⁵

5.4. Associações de africanos legalizadas em Portugal

5.4.1. A Casa dos Estudantes do Império

A *Casa dos Estudantes do Império* surgiu da *Casa dos Estudantes de Angola*, que havia sido fundada, em 1943, na Rua da Vitória, em Lisboa. Esta reunia os estudantes angolanos maioritariamente filhos de grandes colonos e de altos funcionários destacados em Angola. Em 1944, por pressão governamental e pelos apoios financeiros regulares dos governos-gerais das colónias e das empresas privadas, a *Casa dos Estudantes de Angola* transformou-se na *Casa dos Estudantes do Império* (CEI) e foi transferida para o Arco do Cego, também em Lisboa.⁵⁴⁶ Criada no espírito do regime, a CEI foi inicialmente dirigida por Alberto Marques Mano Mesquita, sobrinho do então governador de Angola. Ali se reuniam estudantes oriundos das várias colónias africanas, indiana e de Macau, numa intensa actividade associativa e de apoio assistencial, onde não faltavam as actividades de carácter desportivo e cultural. Porém, a CEI de Coimbra contava com um grupo de estudantes angolanos que, ligados a organizações políticas portuguesas, como o *Movimento de Unidade Democrática* (MUD Juvenil) e o *Ateneu* de Coimbra, vieram a assumir uma postura menos conformista em relação aos dirigentes da CEI de Lisboa. De entre eles destacavam-se os seguintes estudantes angolanos: Agostinho Neto, Lúcio Lara, Urbano Fresta, Carlos Veiga Pereira, Fernando Costa Campos e João Vieira Lopes.⁵⁴⁷ É no seio da CEI que, entretanto, surgem em Lisboa duas organizações políticas clandestinas de luta anti-fascista e anti-colonialista: O *Movimento Anti-Colonialista* (MAC) e o *Movimento de Estudantes Angolanos* (MEA). Até 1957, alguns estudantes, como Agostinho Neto, acabaram por ser presos pela PIDE. Outros, como Marcelino dos Santos, Mário Pinto de Andrade; Edmundo Rocha e Lúcio Lara exilaram-se em França e na Alemanha.

5.4.2. O Centro de Estudos Africanos

Dado que o ambiente na sede da CEI não era considerado o mais propício para os estudantes africanos mais progressistas, estes passaram a reunir-se no 1º andar do nº 31, da Rua Actor Vale, em Lisboa, em casa da Senhora Dona Andreza, da família Espírito Santo, de S. Tomé. Ali se realizavam palestras e

⁵⁴⁵ ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.76

⁵⁴⁶ O então ministro das colónias Veiga Machado, afirmava: “ A organização da CEI era indispensável [ao regime] (...) sabendo que podemos contar com a vossa dedicação, patriotismo e boa vontade [dos estudantes ultramarinos] permite criar entre os estudantes uma mentalidade nacional mais profícua. Cada vez mais, as nossas colónias estão integradas no pensamento do continente e é bom reforçar o elo que reúna o escol do ultramar ao do continente”. FARIA, António (1995), *A Casa dos Estudantes do Império*, Edição da Câmara Municipal de Lisboa, Lisboa, s/p; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.78

⁵⁴⁷ ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.79

várias sessões de tertúlia no chamado *Centro de Estudos Africanos* (CEA), que tinham como objectivo a redescoberta do “Eu africano”, na corrente nativista também apelidada de “negritude”.

De entre os jovens que se reuniam no CEA figuravam os nomes de Mário Pinto de Andrade, Francisco José Tenreiro, Agostinho Neto, Noémia de Sousa, Alda do Espírito Santo, Lúcio Lara e Humberto Machado.⁵⁴⁸ Este movimento cultural decorria no mesmo espírito daquele que se processava em Luanda na LNA e que deu pelo nome de “Vamos descobrir Angola”.

5.4.3. O Clube Marítimo Africano

O Clube Marítimo Africano (CMA) viu os seus estatutos aprovados em 13 de Dezembro de 1954, tendo sido signatários do pedido de autorização para a formação desta associação recreativa, desportiva e cultural, Humberto Machado e Raul Francisco Caterça.⁵⁴⁹ Esta associação reunia em encontros de carácter recreativo e cultural os chamados “embarcadiços” dos navios da marinha mercante portuguesa, bem como estudantes progressistas. Foi um outro local considerado ideal para a realização de actividades políticas. Edmundo Rocha chega mesmo à afirmação de que o “CMA foi o inédito ‘soviète’ africano incrustado em terras lusas.”⁵⁵⁰

O trabalho de consciencialização política junto dos marítimos acabaria por ser determinante, já que estes estabeleciam uma ligação regular entre a metrópole, as colónias e outros países, cujas rotas marítimas permitiam o acesso a portos fixados em todos os continentes do mundo. Os contactos estabelecidos entre diferentes organizações políticas afins eram feitos através da troca de correspondência que, por razões de segurança, era transportada em mão pelos próprios “embarcadiços”. Para além de Humberto Machado encontramos, entre os principais dinamizadores do CMA: Francisco Jack, João António Octávio Van-Dúnem (Zito), Florentino Silva, Francisco Filipe Zau, João Pataca da Costa, Manuel Soares Gomes, António Rodrigues da Costa e seu irmão Abílio Rodrigues da Costa, Mário Van-Dúnem, António Paulo, Miguel Bartolomeu e outros. De entre os vários estudantes destacavam-se: Humberto Machado, Lúcio Lara, Amílcar Cabral, Agostinho Neto, António Espírito Santo “Juka”, Fernando Costa Campos e Luiz Barreto.⁵⁵¹ Por detrás de uma fachada recreativa, cultural e desportiva, para encobrir toda a actividade política clandestina, o CMA juntamente com a CEI e o CEA, faziam circular as ideias nacionalistas provenientes de Luanda e dos estudantes e intelectuais exilados.

É por volta dos anos 50, que surgem no seio da pequena burguesia luandense, frequentadora dos convívios na LNA e na *Anangola*, várias organizações políticas nacionalistas. A maioria dos seus militantes era

⁵⁴⁸ *Idem*, p.89

⁵⁴⁹ ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, PIDE, processo Clube marítimo Africano/Liga Nacional Africana, proc.2668/54; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.94.

⁵⁵⁰ ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.49 Sobre a história do Clube Marítimo Africano veja-se também ROCHA, Edmundo (1997), *O Clube Marítimo Africano*, Edição da Câmara Municipal de Lisboa, Lisboa; e também ZAU, Filipe (2005), *op. cit.*

⁵⁵¹ ARQUIVO NACIONAL DA TORRE DO TOMBO, PIDE, processo Clube Marítimo Africano /Liga Nacional Africana. (Auto de Busca); *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.95. Quer nesta obra, quer ainda em ROCHA; Edmundo (1997), *op. cit.*, p.17; em vez de “Francisco Zau” aparece por lapso “Francisco Zara”.

predominantemente católica. Porém, havia também elementos portadores de orientação marxista, que formaram o *Partido Comunista de Angola* (PCA), o *Partido de Luta Unida dos Africanos de Angola* (PLUAA), o *Movimento pela Independência de Angola* (MIA) e o *Movimento pela Independência Nacional de Angola* (MINA).

À época, a maior parte dos seus membros provinha maioritariamente do grupo etnolinguístico ambundu, mas também havia militantes de outras etnias.⁵⁵² Alguns dos elementos de orientação marxista desta corrente do nacionalismo angolano acabaram por se radicar em Lisboa e em Paris. A maioria dos que seguiu para Portugal chegou entre 1948 e 1950 e estavam afectos à CEI. Acabaram por se envolver mais ou menos directamente nas organizações políticas portuguesas de luta anti-fascista, como o *MUD – Juvenil*, estabelecendo, por outro lado, estreitas ligações com o *Partido Comunista Português* (PCP). Destacavam-se deste grupo, os angolanos: Agostinho Neto, Mário Pinto de Andrade, Lúcio Lara, os quais se juntaram a estudantes oriundos de outras colónias com a mesma sensibilidade política, tais como: Amílcar Cabral, da Guiné; e Francisco José Tenreiro, de S. Tomé e Príncipe. Em todos eles havia a percepção de que, “(...) a libertação das colónias passava prioritariamente pelo derrube do fascismo em Portugal. Daí a possível razão para a sua participação em acções da oposição em Portugal.”⁵⁵³

Foi sobretudo este grupo de estudantes anti-colonialistas que veio a imprimir um carácter marxizante ao CMA, bem como ainda às organizações clandestinas onde também militavam, como: o MAC e a *Frente Revolucionária Africana pela Independência Nacional dos Povos sob Domínio Colonial Português* – FRAIN. A presença do Pe. Joaquim Pinto de Andrade levava a que outros católicos progressistas passassem também a

⁵⁵² ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.300

⁵⁵³ ROCHA, Edmundo (1997) *A CEI nos anos de fogo*, In, Mensagem, Ed. ACEI, pp.103-114; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.80

aderir a esta corrente. A maioria dos apoios internacionais provinha das forças progressistas dos países ocidentais e dos países socialistas: numa fase inicial, da República Popular da China e, posteriormente, da URSS.⁵⁵⁴ Todas estas associações e organizações políticas clandestinas, independentemente da sua diversidade ideológica, constituíam ramos de um mesmo tronco nacionalista, que, mais tarde, pela extinção de umas e pela fusão de outras, deram origem ao *Movimento Popular de Libertação de Angola* (MPLA).⁵⁵⁵

5.5. Associações de emigrantes angolanos em Leopoldville

Face às agruras do trabalho forçado, muitos dos cerca de 700 mil trabalhadores assalariados “indígenas”, que, na década de 1950, eram anualmente obrigados a trabalhar para administração portuguesa; ou para as grandes e médias empresas privadas portuguesas ou estrangeiras; ou então para particulares; começaram a emigrar para fora das fronteiras de Angola. As rusgas eram cada vez mais frequentes, “quer nos muceques, como nas sanzalas e, até mesmo, nas escolas, com o intuito de arranjar homens para o ‘contrato’.”⁵⁵⁶ Tal facto, associado ao sistemático despovoamento das terras, criava nas populações um permanente sentimento de insegurança e de medo. Corroborava ainda para a destruturação das comunidades rurais angolanas, a redução das taxas de natalidade e a falta de braços para o trabalho, que, por seu turno, davam origem a um rápido empobrecimento das famílias tradicionais por falta de meios de subsistência. Como resultado do reconhecimento de uma maior consciencialização da injustiça praticada, cresceu nestas populações um profundo sentimento de revolta.⁵⁵⁷

⁵⁵⁴ O conflito sino-soviético que se iniciou na década de 60, não só quebrou a unidade do bloco comunista como veio também a repercutir-se negativamente no jovem e já fraccionado movimento nacionalista angolano. Com Agostinho Neto no comando do MPLA, após a sua fuga de Portugal com o apoio do PCP em meados de 1962, a política de alianças no campo socialista passou a ser reorientada para a URSS, o que levou à crise de 1962/63 deste movimento de libertação. Os primeiros apoios financeiros tinham chegado da China pela mão de Viriato da Cruz, que instaurou “a política de auto-exclusão racista dos mestiços”. Em Janeiro e Fevereiro de 1963 chegou a haver no seio do MPLA dois grupos rivais: um pró-Neto, comandado por Iko Carreira e outro pró-Viriato, sob a chefia de Manuel dos Santos Lima, dois ex-oficiais que tinham desertado do exército português. A crise estabelecida foi de tal maneira violenta que estes dois grupos chegaram mesmo a trocar tiros nas ruas de Leopoldville, em Janeiro e Fevereiro de 1963. Daí que, a partir de 12 de Dezembro de 1963, a República Popular da China passasse a oferecer apoio à FNLA após Neto ter consolidado a sua liderança no seio do MPLA. Sob o protesto dos conflitos verificados entre as duas facções, o MPLA foi expulso de Leopoldville, passando a fixar-se no Congo-Brazzaville. ROCHA, Edmundo, *op. cit.*, pp.256-257; também em FERNANDES, Moisés Silva, *op. cit.*, p.566, em LABAN, Michel – coord. (2003), *Viriato da Cruz: Cartas de Pequim. Com uma entrevista de Monique Chajmowiez e um ensaio de Christine Messiant*, Edições Chá de Caxinde, Luanda; e também em <http://www.latinidade.hpg.ig.com.br/dicexterior.htm>, em 08/06/03

⁵⁵⁵ ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.99

⁵⁵⁶ MESSIANT, Christine (1983), *L'Angola Colonial, Histoire et Société, les premisses du mouvement nationaliste*, These Doctorat 3^o cycle, Directeur J. Ballardier, Paris, p.302 ; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.57

⁵⁵⁷ *Ibidem*

Dois ramos de um outro tronco do nacionalismo angolano, com origem no grupo etnolinguístico bakongo, passam a surgir, em 1954, no Congo-Leopoldville (ex-Congo-Belga), onde foi criada a *União dos Povos do Norte de Angola* (UPNA) e a *Aliança dos Originários do Zombo* (ALIAZO). Estas duas associações estão na base da fundação de duas organizações políticas nacionalistas: a *União das Populações de Angola* (UPA) e o *Partido Democrático Angolano* (PDA). Mais tarde, em 1962, fundem-se e formam a *Frente Nacional de Libertação de Angola* (FNLA).

Uma parte dos angolanos de origem bakongo, que se encontrava na região de Luanda, acabou por se organizar em associações próprias e em outros pequenos movimentos clandestinos em estreita ligação com os outros bakongo, em Leopoldville. De entre estas organizações clandestinas destacavam-se: o *Exército de Libertação de Angola* (ELA), dirigido por António Pedro Bengé; o *Grupo dos Enfermeiros*, etc.⁵⁵⁸ Do ponto de vista religioso verificava-se a existência de um sincretismo entre os valores africanos e cristãos, com destaque para a orientação protestante dos dirigentes e quadros políticos (pastores, enfermeiros, comerciantes).⁵⁵⁹

Esta corrente do nacionalismo angolano começou por ser internacionalmente apoiada pelo *American Committee on Africa* (ACOA). Depois do início da luta armada (1961) e após um périplo do primeiro-ministro chinês, Zhou Enlai, pelo continente africano, registou-se um encontro entre o marechal Chen Yi – vice primeiro-ministro e ministro dos Negócios Estrangeiros da República Popular da China e membro da Comissão Política Permanente do *Partido Comunista Chinês* – e Holden

⁵⁵⁸ *Idem*, p.108

⁵⁵⁹ Estimava-se que o cónego da Sé de Luanda, Manuel das Neves, preso pela PIDE, em 21 de Março de 1961, e deportado para o Mosteiro de Soutelo, em Vila do Conde, em 19 de Agosto de 1961, era afecto à FNLA. Daí que fosse incluído como vice-presidente do GRAE – *Governo Revolucionário de Angola no Exílio* – afecto à FNLA. Porém, em Maio de 1962, o presidente do MPLA, Mário de Andrade, declarou numa conferência de imprensa em Rabat (Marrocos), que a inclusão do cónego no GRAE era abusiva, uma vez que o mesmo era dirigente do MPLA. Cf. ANTT, PIDE, proc. Holden Roberto, 1139/59, vol.3 e 4, docs. 49 e 364; ANTT, PIDE, proc. Clube Marítimo Africano/LNA, 2668/54, doc. 306; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.112 e p.304

Roberto. Nessa reunião, que teve lugar em Nairobi (Quénia), a 12 de Dezembro de 1963, o destacado dirigente chinês prometeu dar apoio político e militar à FNLA.⁵⁶⁰

Mais tarde, em 1966, surge um terceiro tronco do nacionalismo angolano, após Jonas Savimbi, pertencente ao grupo etnolinguístico ovimbundu, ter abandonado a FNLA, em 1964 e ter fundado a *União Nacional para a Independência dos Territórios de Angola* (UNITA).⁵⁶¹ De acordo com a Carta da Organização das Nações Unidas, a guerra de libertação nacional que veio a ser empreendida por cada um destes movimentos nacionalistas angolanos contra o colonialismo português, era, internacionalmente, considerada legítima.⁵⁶²

6. O lusotropicalismo e a criouldade

Se até à “Revolução dos Cravos”, para muitos portugueses, o luso-tropicalismo representava a política, a prática e os objectivos portugueses; para muitos mais era (no mínimo) entendido como um mito romântico, ou (no pior dos cenários) como uma mentira odiosa, que visava branquear os antagonismos coloniais, bem como perpetuar o mais possível a presença colonial portuguesa em África.⁵⁶³ Todavia, mesmo após as independências de todas as colónias portuguesas, o luso-tropicalismo e Gilberto Freyre continuam, nos dias de hoje, a constituir motivo para acaloradas discussões académicas. Daí que, se tenha realizado, na Sociedade de Geografia, em Lisboa, de 11 a 12 de Fevereiro de 1999, um colóquio internacional sob o seguinte título: “O Luso-tropicalismo Revisitado”. Verificava-se, assim, que a polémica anteriormente gerada à volta do conceito de luso-tropicalismo e do conceito de criouldade, este último introduzido em Angola por Mário António Fernandes de Oliveira (1934-1989), ainda não estavam

⁵⁶⁰ FERNANDES, Moisés Silva (2000), *Sinopse de Macau nas relações luso-chinesas, 1945-1995: cronologia e documentos*, Lisboa, Fundação Oriente, p.202; *cit. in*, FERNANDES, Moisés Silva (2002), *A iniciativa gorada de Franco Nogueira para o estabelecimento de relações diplomáticas entre Portugal e a China Continental em 1964*, Administração nº56, vol. XV, Instituto de Ciências Sociais da Universidade Técnica de Lisboa, p.566

⁵⁶¹ ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.330 e p.369

⁵⁶² Veja-se, MOREIRA, Adriano (1996), *op. cit.*, p.252 e p.255

⁵⁶³ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.22

definitivamente encerrados. As principais linhas de força dos defensores do lusotropicalismo continuam a ser as seguintes:

- Os portugueses são portadores de uma capacidade especial (que não se encontra em nenhum outro povo) para se adaptarem aos espaços e povos tropicais (não-europeus), atendendo, sobretudo, às suas características idiossincráticas de ordem cultural e racial;
- Como colonizador, o elemento português era essencialmente pobre e humilde. Daí, se encontrar, logo à partida, desprovido de motivações ligadas à exploração, facto que caracterizou outros países congéneres europeus mais industrializados;
- A sua condição de pobre e humilde levou-o a estabelecer relações de cordialidade com populações não-europeias, como foi o caso do Reino do Kongo, em finais do século XV;
- O maior testemunho de ausência de racismo está no Brasil,⁵⁶⁴ cuja colonização resultou num caldeamento cultural e numa população predominantemente mestiça, fruto da liberdade social e sexual que, desde sempre, existiu entre portugueses e não-europeus;
- Contrariamente à África do Sul e aos Estados Unidos da América, nunca houve em Portugal legislação que impedisse os não-brancos de ocuparem cargos específicos, facilidades, etc.;
- Todo o preconceito ou discriminação que houve nos territórios anteriormente governados por Portugal basearam-se em aspectos ligados à classe social e nunca à cor da pele.⁵⁶⁵

⁵⁶⁴

⁵⁶⁵ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.22. Mas sobre a questão da ausência de racismo no Brasil, Vamireh Chacon, um politólogo brasileiro da Universidade de Brasília e, por sinal, um defensor do luso-tropicalismo, opõe-se à ideia de que alguma vez Gilberto Freyre tenha afirmado que não havia racismo no Brasil. Bem pelo contrário, Vamireh Chacon afirma que o próprio Gilberto Freyre “não doira a miscigenação brasileira” desde *Casa Grande & Senzala*. “Não é verdade que Gilberto Freyre tenha declarado o Brasil uma democracia étnica pronta e acabada, quem afirmou a cordialidade brasileira apesar de tantas revoluções e conflitos internos foi, sim, Sérgio Buarque de Holanda que depois andou se explicando sob pressão por

6.1. Ao redor da polémica

Enquanto a maior parte dos estadistas portugueses e muitos estadistas americanos e europeus aceitaram a validade das asserções luso-tropicalistas de tolerância racial nas colónias, um número importante de angolanos negros, mestiços e brancos condenaram o luso-tropicalismo como um mito cruel, perpetrado para cegar o mundo às realidades da opressão e exploração racial.⁵⁶⁶ Atacaram sobretudo as doutrinas do sociólogo brasileiro Gilberto Freyre – o pai do luso-tropicalismo – e aqueles que aprovavam as suas teorias, por insistirem em fazer prevalecer as ligações sexuais inter-raciais, enquanto ignoravam os factos económicos e políticos.

José Carlos Venâncio, por exemplo, apoiando-se na tese de Gilberto Freyre, ao caracterizar, em 1996, a especificidade da colonização portuguesa, afirmou que a mesma assentava na seguinte tríade: “mobilidade”, “miscibilidade” e “aclimatibilidade”. Para Venâncio, a “mobilidade” justificava-se pela falta de braços para o trabalho. A “miscibilidade” não só pela escassez de braços “(...) para a manutenção de um tão vasto império, a biocontinentalidade portuguesa (ou seja, a proximidade do norte de África e a forte componente árabe na composição do homem e da cultura portuguesa) e por fim, a aclimatibilidade”⁵⁶⁷ Para Venâncio, o surgimento da “crioulização” operou-se principalmente em Luanda, através da criação de uma elite de famílias de “extração escravista” e este fenómeno só se tornou possível pela carência de meios humanos. No fundo, foram estas condições históricas, que teriam levado os portugueses a criar uma “sociedade crioula” e a permitir que algumas famílias de Luanda e de Benguela viessem a alcançar uma considerável hegemonia sócio-cultural e económica, mediante “dualidade de legislação”.⁵⁶⁸

Víctor Kajibanga, sustentando-se em Césaire e Mário Pinto de Andrade (1929-1990), refutou esta posição e afirmou que aquela

Cassiano Ricardo (1948). Gilberto Freyre não apenas se limitou a constatar a tensão racial, menor comparativamente no Brasil que nos Estados Unidos, África do Sul, Europa ou Oriente, também previu que, por isso mesmo, o Brasil pode e deve continuar à frente deste avanço mundial anti-racista”. CHACON, Vamireh (2000), *Gilberto Freyre, a globalização e o luso-tropicalismo*; In, MOREIRA, Adriano; VENÂNCIO, José Carlos – Org. (2000), *Luso-tropicalismo: Uma teoria social em questão*; Vega Editora, Lisboa, p.40. “(...) relações de vencedores com vencidos – sempre perigosas para a moralidade sexual (...); esse período é que sobre o filho da família escravocrata no Brasil agiam influências sociais – a sua condição de senhor cercado de escravos e animais dóceis – induziu-o à bestialidade e ao sadismo (...); [Violência também contra a mulher], tantas vezes no Brasil vítima inerme do domínio ou abuso do homem”. Cf., FREYRE, Gilberto (1963) [1933], *Casa Grande & Senzala*, Edição Livros do Brasil, Lisboa, p.461, e p. 113; *cit. in*, CHACON, Vamireh, *op. cit.*, p.40

⁵⁶⁶ Virtualmente todos os líderes nacionalistas proeminentes e a maior parte dos seus adeptos, dentro e fora dos movimentos de libertação, que escreveram acerca das relações de raça em Angola, adoptaram esta posição. Excertos de discursos e artigos importantes de Agostinho Neto, Holden Roberto, Jonas Savimbi, Mário Pinto de Andrade, Viriato da Cruz e outros podem ser encontrados na valiosa colecção de documentos nacionalistas publicados por CHILCOTE, Ronald (1972) *Emerging Nationalism in Portuguese Africa: Documents*, Stanford, Hoover Institution Press; *cit. in*, BENDER Gerald J., *op. cit.*, pp.10-11

⁵⁶⁷ VENÂNCIO, José Carlos (1996a), *Colonialismo, Antropologia e Lusofonia. Repensando a Presença Portuguesa nos Trópicos*, Veja, Lisboa, p.21; *cit. in*, KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.2

⁵⁶⁸ VENÂNCIO, José Carlos (Julho – Dezembro de 1984), *Espaço e dinâmica populacional em Luanda no século XVIII*, Revista de História Económica e Social, nº14, pp.67-89; *cit. in*, ANDRADE, Mário Pinto (1997); *op. cit.*, p.24

caracterização ignorava a dimensão sócio-económica e política da colonização, “que consiste na pilhagem dos recursos naturais dos países colonizados, na exploração da força de trabalho dos seus habitantes e no desenvolvimento do poder económico, social e político dos colonizadores.”⁵⁶⁹ Para ele “a essência social do colonialismo é uma”. Daí não acreditar que tenham existido no mundo colononialismos, que se caracterizassem por sentimentos de generosidade e “que supostamente terão investido na formação da nova cultura e do homem novo, em detrimento do saque de recursos naturais (e outras riquezas) e da exploração de mão-de-obra das populações colonizadas.”⁵⁷⁰ Considera ainda tais discursos teóricos e infundados já que, na sua opinião, a teoria da criouliidade, formulada pelo sociólogo angolano Mário António de Oliveira (1934-1989), representa apenas uma variante da sociologia do luso-tropicalismo de Gilberto Freire (1890-1987).⁵⁷¹ Para Kajibanga, os termos sociedade “biculturalmente mestiça” e “sociedade crioula”, utilizados por José Carlos Venâncio,⁵⁷² têm apenas como alvo a construção de uma teoria explicativa, totalitária e hegemónica sobre a realidade sociológica angolana.⁵⁷³ Com base numa “(...) nova grelha (de leitura) teórica para a explicação dos factos e processos sociais angolanos que assenta numa sociologia (e epistemologia) do saber

⁵⁶⁹ CÉSAIRE, Aimé (1978a), *Discurso sobre o colonialismo. Prefácio de Mário Pinto de Andrade*, Sá da Costa, Lisboa, s/p; ANDRADE, Mário Pinto de (1971), *La Guerre en Angola – Étude socio-economique (en collaboration avec Marc Ollivier)*, Editions Maspéro (Tradução em português, Lisboa, 1974), s/p; ANDRADE, Mário de (1978b), *O que é o lusotropicalismo?*, In, BRAGANÇA, Aquino de; WALLERSTEIN, Immanuel (1978), *Quem é o inimigo?*, vol. I, Iniciativas Editoriais, Lisboa, pp.225-233; *cit. in*, KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.3

⁵⁷⁰ *Idem*, p.8

⁵⁷¹ KAJIBANGA, Víctor (1999), *Crise da Racionalidade Lusotropicalista e do “Paradigma” da Criouliidade. O caso da antropossociologia de Angola*; Comunicação apresentada ao Colóquio “O Lusotropicalismo Revisado” realizado em Lisboa, na Sociedade de Geografia de Lisboa, de 11 a 12 de Fevereiro de 1999.

⁵⁷² VENÂNCIO, José Carlos (1992), *Literatura Versus Sociedade. Uma visão antropológica do destino angolano*, Veja, Lisboa, p.31; *cit. in*, KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.2

⁵⁷³ “(...) o paradigma da antropossociologia da criouliidade angolana formulado nos trabalhos de José Carlos Venâncio e Francisco Soares (...) falseiam essa mesma realidade e se prestam a cultivar o mito dos grandes feitos dos descobrimentos e da colonização portuguesas, o discurso da raça e uma epistemologia de pendor eurocentrista e paternalista”. *Cf.*, KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.2

endógeno”, Vítor Kajibanga contesta aquilo a que ele próprio chama de “racionalidade luso-tropicalista e paradigma da crioullidade.”⁵⁷⁴

Esta opinião de Victor Kajibanga vai também de encontro à de Frantz Fanon que, na sua obra, *Os Condenados da Terra*, afirma que “as relações colono-colonizado são relações de massa. Ao número o colono opõe a força.”⁵⁷⁵

Já em Março de 1974, o general Spínola reconhecia a falta de horizontalidade nas relações entre colono-colonizado ao considerar o seguinte no seu livro *Portugal e o Futuro*: “Terá de assegurar-se uma justiça social indiscutível, abolindo privilégios de classe ou de grupo e conferindo a africanos e europeus iguais oportunidades de expressão e de acesso.”⁵⁷⁶ É ainda neste contexto que “Paulo de Carvalho considera a cor da pele e a identificação étnica como factores primários da estratificação social e de mobilidade social e cultural na sociedade angolana colonial.”⁵⁷⁷ Maria da

⁵⁷⁴ “Sobre a epistemologia do saber endógeno para a caracterização da substância societal angolana, resultante do diálogo e do choque entre culturas étnicas e regionais do território que hoje se chama Angola a perspectiva africana do saber endógeno, ver HOUNTONDJI, Pulin – org. (1994), *Les Savoir Endogènes. Pistes pour une Recherche*, CODESRIA, Paris; e também, KI-ZERBO, Joseph – Org (1992), *La Nette des Autres. Pour un développement endogène em Afrique*, CODESRIA, Paris; cit. in, KAJIBANGA, Vítor (1999), *op. cit.*, p.2

⁵⁷⁵ FANON, Frantz (s/d), *Os Condenados da Terra*, Ulmeiro/Terceiro Mundo e Revolução, nº 3, Lisboa, p.29. Em 1995, o também sociólogo francês George Balandier, via a situação colonial em África do seguinte modo: “A dominação imposta por uma minoria estrangeira, ‘racial’ e culturalmente diferente, em nome de uma superioridade racial (e ou étnica) e cultural dogmaticamente afirmada, a uma maioria autóctone materialmente inferior; o estabelecimento de relações de maquinismo, de economia poderosa, de ritmo rápido e de origem cristã impõe-se a civilizações sem técnicas complexas, de economia retardada, de ritmo lento e radicalmente ‘não cristã’; o carácter antagonico das relações que intervêm entre as duas sociedades, antagonismo que se explica pelo papel de instrumento a que intervêm entre a sociedade dominada; a necessidade, para manter a dominação, de correr à ‘força’, mas também a um conjunto de pseudo-justificações de comportamentos estereotipados”. BALANDIER, Georges (1995), *Sociologie Actuelle de l’Afrique Noire*, s/e, s/p; cit. in, ROCHER, Guy (1989), *Sociologia Geral. Mudança Social e Acção Histórica*, Vol. 3, Editorial Presença, Lisboa, pp.186-187. Guy Rocher, por seu turno, aponta seis características essenciais da situação colonial: a) a exploração económica estrangeira; b) a dependência política; c) as barreiras sociais e raciais; d) a atomização social; e e) o sistema de justificações. Sobre este mesmo assunto veja-se igualmente BALANDIER, Georges (1951), *La situation coloniale: approche théoriques*, Cahiers Internationaux de Sociologie, XI, pp.44-79; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.9

⁵⁷⁶ SPÍNOLA, António de, *op. cit.*, pp.241-242

⁵⁷⁷ CARVALHO, Paulo de (1989), *Struktura społeczna społeczeństwa kolonialnego Angoli*, Instituto de Sociologia da Universidade de Varsóvia, Varsóvia, s/p; Existe um texto-resumo em língua portuguesa “Estrutura Social da Sociedade Colonial Angolana”, Conferência proferida no ISCED/UAN, em Luanda, em Janeiro de 1997, [policopiado]; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.10. “A situação colonial, criou, de facto, muitas situações potencialmente geradoras de conflitos e ressentimentos: deslocamentos de populações; utilização de uns grupos nas operações de conquista e repressão de outros; exploração de

Conceição Neto, por seu turno, ao referir-se mais pormenorizadamente à situação colonial angolana, frisa que as sociedades colonizadas não foram meros objectos dos processos sociais de colonização. Pelo contrário, foram também sujeitos e actores activos de processos de resistência à colonização.⁵⁷⁸ Daí que, já bem antes, em 1955, Mário Pinto de Andrade, sob o pseudónimo de Buanga Fele, exprimisse (até com alguma ironia) a sua crítica ao conceito de luso-tropicalismo.⁵⁷⁹ Denunciava sobretudo, a ausência de assimilação e integração de valores tropicais na cultura lusitana,⁵⁸⁰ e concluía que o luso-tropicalismo “não sendo válido para explicar a formação do Brasil, é inteiramente falso para as circunstâncias coloniais da África.”⁵⁸¹ É pois, na mesma linha de pensamento, que Vítor Kajibanga considera ser um grande equívoco falar-se do luso-tropicalismo e da criouldade para o caso angolano.

Entre outros, contra a opinião de Jill Dias,⁵⁸² mas na esteira de Mário Pinto de Andrade e dos ensaístas portugueses Alfredo Margarido⁵⁸³ e

problemas inter-étnicos e inter-regionais; choque frontal dos ‘civilizados’ (*de jure* ou *de facto*) com a discriminação racial; inferiorização sistemática das manifestações culturais africanas; segregação entre ‘indígenas’, ‘assimilados’ discriminação entre brancos, mestiços e negros, criando preconceitos raciais”. NETO, Maria da Conceição (1997), *Ideologias, Contradições e Mistificações da Colonização de Angola, no século XX*; in, Lusotopie 1997, Lusotropicalisme: *Ideologies colonial et identités nationales dans le monde lusophones*, pp.327-359, s/l; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.10

⁵⁷⁸ NETO, Maria da Conceição (1997), *op. cit.*, pp.327-359; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.13

⁵⁷⁹ “Na escrita superficialmente brilhante de G. Freyre pode-se portanto ler que o lusotropicalismo é simultaneamente um conceito, uma teoria e um método de colonização: poder-se-ia portanto defini-lo como sendo: Uma vocação congénita dos portugueses em serem atraídos pela mulher de cor nas suas relações; O desinteresse dos portugueses pela exploração económica nos trópicos; A manutenção de relações sociais com os habitantes dos países tropicais com vista à criação da mobilidade vertical na vida social e política”. Cf., FELE, Buanga (Outubro- Novembro de 1955), *Qu’est-ce que le lusotropicalisme?*, Presence Africaine, nº IV, Paris; também em ANDRADE, Mário de (1978b), *op. cit.*, p.231; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.3

⁵⁸⁰ ANDRADE, Mário de (1958), *Cultura Negro Africana e Assimilação*, In, ANDRADE, Mário de (1958), *Antologia de poesia africana de expressão portuguesa*, Prefácio do Autor, Pierre Jean Oswald, Paris; s/p; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.3

⁵⁸¹ ANDRADE, Mário de (1978b), *op. cit.*, p.253; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.3

⁵⁸² DIAS, Jill R. (1984), *Uma questão de Identidade: Respostas Intelectuais às Transformações Económicas no seio da Elite Crioula da Angola portuguesa entre 1870 e 1930*, Revista Internacional de Estudos Africanos, nº I, pp.61-94; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.6

⁵⁸³ MARGARIDO, Alfredo (1962), *Incidências sócio-económicas na poesia negra de expressão portuguesa*, trad. De Diogène, nº 37; In, MARGARIDO, Alfredo (1962), *Estudos sobre Literaturas Africanas de Língua Portuguesa*, Regra do Jogo, Lisboa, pp.43-71; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.6

Orlando de Albuquerque,⁵⁸⁴ Kajibanga considera “não ter havido, em Angola, a cristalização (no sentido hegemónico ou de enraizamento) das formas socioculturais resultantes da interacção entre Europeus e Africanos.”⁵⁸⁵ Fundamenta ainda esta sua afirmação, ao referir que o peso das etnicidades e das sociedades étnicas na sociedade angolana contemporânea, assim como o recurso sistemático que as elites do Estado pós-colonial, fazem às clientelas étnicas como suportes e bases de apoio do poder instituído “são alguns dos factos que contrariam o mito fundador da criouldade defendido por Venâncio e Soares.”⁵⁸⁶

Em relação a Mário António, Kajibanga afirma que este definia o luso-tropicalismo e a criouldade com alguma “ambiguidade e insegurança”, já que, numa entrevista concedida a Michel Laban, um francês estudioso de literaturas africanas, igualava o luso-tropicalismo às práticas de alguns angolanos, quando festejam o Natal: “com bacalhau”, “com figos”, “amêndoas”, “nozes”, “com castanhas”. Para além deste aspecto, “chega mesmo a chamar essa prática como um exemplo satisfatório de luso-tropicalismo.”⁵⁸⁷ Porém, mais tarde, Mário António, na sua dissertação de doutoramento – *A Formação da Literatura Angolana (1851-1950)* –, defendida, em 1985, na Universidade Nova de Lisboa, acabou por reconhecer o carácter polémico do conceito de criouldade⁵⁸⁸ que, em alguns países sul-americanos, é hoje um conceito em desuso. Em sua substituição propõe-se o de “antilhanidade”. Num texto polémico intitulado “Critique Afrocentrique de l’Elogie de la Créolité”, inserido em *Penser la Créolité*, a professora da Temple University em Filadélfia (EUA), Ama Mazama, nascida no Guadalupe, apela à denúncia da criouldade pelas seguintes três

⁵⁸⁴ ALBUQUERQUE, Orlando (1975), *Crioulismo e Mulatismo*, Capricórnio, Lobito, s/p; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.6

⁵⁸⁵ KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.6

⁵⁸⁶ *Ibidem*

⁵⁸⁷ LABAN, Michel (s/d), Angola 1991, *Encontro com Escritores*, vol. I, Fundação Eng. António de Almeida, Porto, p. 369-405; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.4

⁵⁸⁸ OLIVEIRA, Mário António Fernandes de (1997), *A Formação da Literatura Angolana*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa, pp.11-16; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.4

razões fundamentais: “Pour la facture fondamentalement eurocentrique; Pour la légèreté de son approche de la réalité sociopolitique caribéenne; Pour ses postulats socioantropologiques au fondements incertains.”⁵⁸⁹

Ao refutar a teoria da criouldade (a variante do luso-tropicalismo para Angola), Victor Kajibanga afirma haver um “carácter falacioso do mito do não racismo português, que os insígnias teóricos da criouldade também pretendem defender e eternizar de forma camuflada”. Porém, considera que essa questão “já foi suficientemente demonstrada em estudos competentes de autores estrangeiros⁵⁹⁰ (incluindo portugueses⁵⁹¹) e angolanos. Destaca as teses de José Carlos Venâncio e de Francisco Soares que, de acordo com a sua opinião, “propõem um discurso de raça (melhor dizendo, um discurso de consciência de raça dos mestiços), para o entendimento da especificidade da sociedade angolana contemporânea.”⁵⁹² Um “rol de equívocos e

⁵⁸⁹ “Pela sua factura fundamentalmente eurocêntrica, pela ligeireza da abordagem que faz da realidade caribense, pelos seus fundamentos postulados socioantropológicos incertos”. CONDÉ, Maryse; COTTENET-HAGE (1995), *Penser la Créolité*, Karthala, Paris, pp.86-99; tradução e cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.5

⁵⁹⁰ Veja-se PELISSIER, René, *La Colonie du Minutaure. Nationalismes et revoltes en Angola (1926-1961)*, Orgeval: Editions Pelissier; Paris, s/d, s/l; PELISSIER, René, *Le Naufrage de caravelles – Etudes sur la fin de l’empire portugais (1961-1975)*, Orgeval: Editions Pelissier, s/d, s/l; BENDER, Gerald J., *op. cit.*; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.9. A esta lista podemos ainda juntar: BOXER, Charles (1963), *Race relations in the portuguese colonial empire, 1415-1825*, Oxford University Press, Londres; CABRAL, Amílcar, *Prefácio*; In, DAVIDSON, Basil (1975), *A libertação da Guiné*, Livraria Sá da Costa, Lisboa, pp.3-4 (ed. orig., 1969, Penguin Books, Londres); BASTIDE, Roger (1972), *Lusotropicology, race, nationalism, class protest and devolpment in Brazil and portuguese Africa*; in, *Protest and resistance in Angola and Brazil*, ed. Ronald H. Chilcote, University of California Press, Berkeley, pp.225-240; PAPAGNO, Giuseppe (1980), *Colonialismo e Feudalismo*, A Regra do Jogo, Lisboa, pp.47-49 (ed. orig.: 1972, Einaudi, Turim); ISAACMAN, Allen F.; ISSACMAN, Barbara (1980), *Mozambique during the colonial period*, In, *Tarikh*, nº4, pp.47-60; entre outros; cit. in, CASTELO, Cláudia (1999), *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*, Edições Afrontamento, Porto, pp. 41-42

⁵⁹¹ RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*; HENRIQUES, Isabel Castro (1997), *Percursos da Modernidade em Angola. Dinâmicas comerciais e transformações sociais do século XIX*, Instituto de Investigação Científica Tropical e Instituto da Cooperação Portuguesa, Lisboa, pp.39-40; LARANJEIRA, Pires (10-13 de Dezembro de 1997), *Literatura, Cânone e Poder Político*, I Encontro Internacional Sobre Literatura Angolana, Comunicação, Luanda, [policopiado]; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.6; e ainda, ALEXANDRE, Valentim (1973), *Le colonialisme portugais: réalité et mythe*; In, Suisse-Portugal, de l’Europe à l’Áfrique, Genebra, pp.8-17; CARRILHO, Maria (1973), *Case e catapecchie: il luso-tropicalismo di Gilberto Freyre*; In, *Critica Sociologica*, nº 25, pp.72-81; cit. in, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.42

⁵⁹² Víctor Kajibanga apresenta os seguintes exemplos: “A criouldade é vista como princípio fundador da angolalidade”; Cf., VENÂNCIO, José Carlos (1992a), *Literatura versus Sociedade. Uma visão antropológica do destino angolano*, Veja, Lisboa; SOARES, Francisco (1996), *A Autobiografia Lírica de “M. António”*: Uma Estética e Uma Ética da Criouldade Angolana, Pendor, Évora; cit. in, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.7. “A angolalidade é entendida como a interpretação que alguns intelectuais,

estereótipos”, segundo Vitor Kajibanga, que vêm no rasto do “filósofo nativista português” Pinharanda Gomes, um dos grandes defensores da portugalidade que, no seu livro, *Fenomenologia da Cultura Portuguesa*, publicado em 1969, chegou a defender “teses absurdas e marginais”, como as seguintes: “(...) a invenção do mestiço era o facto mais importante da colonização portuguesa; o mestiço era a vida necessária ao aparecimento da nova cultura portuguesa; o mestiço seria a ponte de união geográfica de Portugal e o mundo por ele colonizado.”⁵⁹³ Como as sociedades não são estáticas, mas dinâmicas, o processo de formação e fixação dos diferentes grupos etnolinguísticos e de várias outras comunidades são o resultado “de uma história e tradição milenares de mestiçagem biológica e cultural endógenos”. Um aspecto subestimado pelos defensores do luso-tropicalismo e da teoria da criouliidade, mas, o qual já José Redinha havia registado.⁵⁹⁴

Cláudia Castelo frisa que apesar das “ideias mestras do luso-tropicalismo já aparecerem em *Casa Grande & Senzala* e em *O mundo que*

políticos, escritores etc, fazem da sociedade crioula angolana”. Cf., VENÂNCIO, José Carlos (1992b), *Literatura e Poder na África Lusófona*, ICALP/Ministério da Educação, Lisboa, p.19; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.7. “A sociedade crioula é projectada como o ponto de referência para a construção da nação angolana”. Cf., VENÂNCIO, José Carlos (1992a), *op. cit.*, pp.19-20; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.7. “A minoria da sociedade crioula é investida de legitimidade bastante para falar em nome da maioria”. VENÂNCIO, José Carlos (1992a), *op. cit.*, p.21; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.7. “A origem biológica (ou a consciência de raça e especificidade do colonialismo português determinam a produção literária dos autores crioulos”. Cf., VENÂNCIO, José Carlos (1992b), *op. cit.*, p.31; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.7. “O crioulo é o descendente cultural de pelo menos uma genealogia transcontinental”. Cf., SOARES, Francisco, *op. cit.*, p.24; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.7. “A condição de criouliidade está circunscrita aos mestiços biológicos e aos brancos que partilham essa vivência”. Cf., VENÂNCIO, José Carlos (1996a), *op. cit.*, pp.28-29; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.8. Em suma: “A criouliidade é entendida como o ‘ponto final’ do processo de colonização”. KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.8

⁵⁹³ GOMES, Pinharanda (1969), *Fenomenologia da Cultura Portuguesa*, s/e, s/l; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.11

⁵⁹⁴ “A difusão do contorno por cruzamento das manchas étnicas em contacto; as submissões dos grupos mais fracos à designação grupal dos mais fortes; as sucessões de chefia com alternância étnica; a naturalização voluntária de diversos grupos em grupos culturais mais evoluídos; o grande número de enclaves de diversas fracções étnicas no corpo de outras etnias; a acentuada sinuosidade de colónias nas barbaduras étnicas. A adopção de línguas de alguns grupos dominantes também influi na face das cartas étnicas, porque, se bem que este fenómeno não signifique transformação da personalidade basal dum determinado grupo, não deixa de ser muito importante, em presença do método de classificação etno-linguístico em uso. É de se prever que novos etnónimos se terão de vir a criar para a classificação de novas situações etno-sociológicas, linguísticas e culturais. A vida de relação comum, a divulgação crescente da língua portuguesa, são factores de dinâmica social a incluir neste movimento geral irreversível, muito incrementado pelo desenvolvimento urbanístico, da economia, da cultura, e das concentrações populacionais”. Texto propedêutico escrito em 1971, inserido na 9ª edição do mapa étnico de Angola. Cf., REDINHA, José (1975), *Distribuição Étnica de Angola*, Fundo de turismo e Publicidade, 9ª ed., Luanda, p.6; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.14

o português criou”,⁵⁹⁵ a teoria freyriana do luso-tropicalismo é posterior a estas duas obras.⁵⁹⁶ Em *Casa Grande & Senzala*, “Freyre sustenta a sua interpretação psicocultural da formação da sociedade brasileira numa interpretação pessoal das predisposições de carácter do colonizador português”. Faz o mesmo em *O mundo que o português criou*, mas para um universo geograficamente maior e culturalmente diversificado. Nesta sua obra incluiu os portugueses em todas as partes dos trópicos, coibindo-se um pouco, quanto aos portugueses em África. Sem conhecimento das novas realidades que coloca como seu objecto de análise, resta-lhe generalizar a partir do caso brasileiro. Ainda de acordo com Cláudia Castelo, “ao invés de um estudo científico o leitor depara com uma invenção idealizada do ‘mundo português’. O melhor dos mundos, ou pelo menos, o mais democrático, o mais humano, o mais fraterno.”⁵⁹⁷

Na década de 40, este quadro teórico não apresentou novos elementos, “embora Freyre continuasse o seu labor intelectual e bibliográfico, regressou à interpretação do Brasil”. Só a partir da década de 50, quando o governo português patrocinou a sua primeira viagem a todas as colónias portuguesas, foi quando Freyre universalizou, com convicção, o luso-tropicalismo. A

⁵⁹⁵ “A especificidade do carácter do português: a sua predisposição para a aventura ‘ultramarina ou tropical’, para a miscigenação, para a interpenetração de valores e costumes; a ‘dualidade étnica e de cultura’ da sua formação; a influência do contacto com os mouros e os judeus... No entanto, ‘o parentesco sociológico do português civilizador dos trópicos com o árabe ou o maometano – dominador mais antigo do mesmo espaço’ – ganha agora ainda maior relevo”. FREYRE, Gilberto (1954), *Um brasileiro em terras portuguesas. Introdução a uma possível Luso-Tropicologia, acompanhada de conferências e discursos proferidos em Portugal e em terras lusitanas e ex-lusitanas da Ásia, África e do Atlântico*; Edições Livros do Brasil, Lisboa, p.35; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.35. Gilberto Freyre esclarece nesta mesma obra que, o aprofundamento do tema, surge na sequência de conversas com Franz Boas. FREYRE, Gilberto (1954), *op. cit.*, p.29, *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.35

⁵⁹⁶ O próprio Freyre é quem afirma que, no decurso da sua viagem por “terras portuguesas” sentiu confirmada uma intuição antiga e encontrou a expressão que lhe faltava para caracterizar, “(...) aquele tipo de civilização lusitana que, vitoriosa nos trópicos, constitui hoje toda uma civilização em fase ainda de expansão (...). Essa expressão – luso-tropical – parece corresponder ao facto de vir a expansão lusitana na África, na Ásia e na América manifestando evidente pendor, da parte do português, pela aclimação como que voluptuosa e não apenas interessada em áreas tropicais”. *Cf.*, FREYRE, Gilberto (1954), *op. cit.*, p.29, *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.35

⁵⁹⁷ CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.35. Victor Kajibanga também afirma que “a chamada sociedade crioula angolana é, na verdade, um mundo que os discípulos angolanos de Gilberto Freyre idealizaram (e continuam a idealizar), mas que a rigor, é um mundo que Portugal não foi capaz de criar e, por conseguinte, o luso-tropicalismo e o ‘paradigma’ da criouliidade não têm legitimidade de o aclamar, nem bases suficientes para o aclamar”. *Cf.*, KAJIBANGA, Victor (1999), *op. cit.*, p.16

visita de Freyre a Portugal e às colónias portuguesas acabava por ser determinante para a formulação do luso-tropicalismo, pela primeira vez colocada nas conferências lidas em Goa e Coimbra: *Uma cultura moderna: a luso-tropical* (Instituto Vasco da Gama, Novembro de 1951) e *Em torno de um novo conceito de tropicalismo* (Universidade de Coimbra, Janeiro de 1952). Estas conferências foram depois reunidas no livro *Um brasileiro em terras portuguesas*.⁵⁹⁸

Segundo Gilberto Freyre, a introdução deste livro é apenas uma tentativa de sistematização da nova doutrina,⁵⁹⁹ que, posteriormente, aparece desenvolvida em *Integração portuguesa nos trópicos* (1958) e *O luso e o trópico* (1961). Nestas duas obras procura demarcar-se do vínculo, que havia estabelecido com o regime político de Salazar,⁶⁰⁰ e para reforçar o seu argumento, em *Um Brasileiro em Terras Portuguesas*, afirma, que também é convidado pelos governos da União Indiana e da União Soviética, fazendo destes convites a prova de que não está conotado com uma ideologia política em particular. Daí que, em *Aventura e Rotina*, por entre os inúmeros elogios aos sistemas e práticas encontrados entre os portugueses nos trópicos, tece um ou outro comentário laudatório a elementos do sistema russo relativamente à interacção com outros povos.⁶⁰¹

⁵⁹⁸ *Ibidem*

⁵⁹⁹ Cf., FREIRE, Gilberto (1954), *op. cit.*, p.10; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.35

⁶⁰⁰ “Do ministro do Ultramar é que me veio o convite para, de volta da França, demorar-me em Portugal; e de Portugal ir ao ultramar português, numa viagem que ele deseja que dure um ano. Seu empenho é que eu percorra o ultramar português com olhos de homem de estudo. Com olhos livremente críticos. Que veja da África do Oriente, das ilhas, os defeitos e não apenas as virtudes (...) O convite recebido por mim do ministro do Ultramar não poderia ser mais nitidamente apolítico. Nem mais nitidamente apolítica poderia ter sido minha resposta a esse convite excepcional, que de início me colocou na situação de homem de estudo a quem se pedia que visse o ultramar português com inteira independência e até com olho sociologicamente clínico”. Cf., FREYRE, Gilberto (1980), *Aventura e Rotina: Sugestões de uma Viagem à Procura das Constantes Portuguesas de Carácter e Ação*, José Olímpio, Rio de Janeiro, p.5 e p.11; *cit. in*, BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.423

⁶⁰¹ “O exemplo dos Russos e de suas experiências ‘aculturativas’ na Ásia central [...] a ser considerado, dado o critério sociológico – e não estritamente político – de assimilação seguido hoje pelos Russos em suas relações com povos de culturas pré-letradas ou retardadas”. Cf., FREYRE, Gilberto (1980), *op. cit.*, p.202, *op. cit.*, BENDER, Gerald J., p.423. Todavia, Cláudia Castelo considera também relevante salientar o seguinte aspecto: “Importa sublinhar que estas duas obras são ‘encomendadas’ e publicadas por organismos do Estado português. A primeira, pela JIU, na colecção ECPS; a segunda, pela Comissão Executiva das Comemorações do Quinto Centenário da Morte do Infante D. Henrique, no âmbito do

Após a teorização do lusotropicalismo, em 1951, o ensaio *Integração portuguesa nos trópicos*, que já circulava em meios universitários europeus e norte-americanos, não comporta novidades de fundo. São, no entanto, de registar: o tom mais político e menos sociológico; a introdução dos conceitos de “integração” e “simbiose”; o acentuar da tendência para a generalização e o alargamento do horizonte geográfico a todas as áreas de colonização hispânica dos trópicos.⁶⁰² Nesta sua obra é também, o próprio Freyre que afirma, que pretende “tornar a luso-tropicologia pragmática, funcional; encerrando um projecto de acção e um sentido político.”⁶⁰³ Naturalmente que esta pseudo-realidade, face à caracterização dos grupos etno-linguísticos e às estatísticas de 1960, onde apenas 0,7% dos negros era considerada assimilada, não poderia ter existido em Angola, em 1958, nem existe nos dias de hoje.⁶⁰⁴ Cláudia Castelo, encontra-se em sintonia com esta nossa análise ao considerar que “(...) a civilização luso-tropical, que Freyre descreve e interpreta, não existe, é antes uma aspiração, um destino”. Com base em pressupostos psicológicos e históricos, Freyre fala-nos das características dessa civilização e no fim prospectiva a sua implementação para os próximos decénios.⁶⁰⁵

Congresso Internacional de História dos Descobrimentos. O Estado Novo utiliza estes livros supostamente científicos, como instrumento de propaganda e de legitimação da sua política colonial. Se a manipulação político-ideológica é exterior aos textos, no interior dos textos radica a sua possibilidade. O autor não deixa de ser conivente com este processo”. Cf., CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.37

⁶⁰² CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.37

⁶⁰³ “Político na acepção de uma política de cultura e de uma política de migração dentro do mundo lusotropical. No sentido também de uma política económica. No sentido ainda de afirmação ou reafirmação de uma política de democracia étnica que avigore em todos os membros da comunidade lusotropical a resistência aos etnocentrismos vindos de povos vizinhos ou de minorias étnico-culturais que se concentrem dentro da própria comunidade lusotropical, em desarmonia com as tradições e os sentimentos mais castiçamente lusitanos”. Cf., FREIRE, Gilberto (1958), *Integracção portuguesa nos trópicos*, JIU, Lisboa, p.64; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.37

⁶⁰⁴ Veja-se em ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.58-68

⁶⁰⁵ “Dizia Fernando Pessoa estar ainda reservado para Portugal ‘um grande futuro’. Se por ‘Portugal’ se compreender todo o complexo lusotropical que tem em terras portuguesas da Europa suas principais, mas não exclusivas raízes, a previsão poética se apresenta com alguma consistência sociológica. Uma nova afirmação das energias portuguesas ampliadas em energias lusotropicais é de se esperar nos próximos decénios; na realidade já se esboça. Energias portuguesas e energias brasileiras. Cremos que esse destino se realizará humanamente no duplo sentido do humano; e num espaço que será todo de áreas tropicais ou quase tropicais. Além de povoadas serão essas áreas civilizadas – na verdade já o estão sendo – cada vez mais, por gente camonianamente de ‘vária cor’; e não apenas por brancos ou por caucásicos. Gente de ‘vária cor’ mas

Quanto à “integração” desde logo inscrita no título – *Integração portuguesa nos trópicos* – Gilberto Freyre refere-se ao processo simbiótico de união dos portugueses com os trópicos iniciado no século XV, ou melhor, “de fusão sob a égide de Portugal, de elementos diversos, em termos geográficos, biológicos e culturais, numa nova civilização, a civilização luso-tropical.”⁶⁰⁶ Os portugueses, segundo Freyre, teriam utilizado, ao contrário de outros europeus, “métodos de integração” no sistema de relações sociais e não de subjugação ou mesmo de assimilação.⁶⁰⁷ Mas, tal como Mário Pinto de Andrade, também Bender afirma que esta “integração” dizia apenas respeito à europeização dos africanos e não o inverso. Sempre que os valores e os padrões de vida africanos influenciavam os portugueses, isso era considerado um retrocesso⁶⁰⁸ e esta deverá ser, muito possivelmente,

a mesma, ou quase a mesma, no seu sentir e no seu agir mais característicos de um novo tipo de civilização, capaz de prolongar valores europeus nos trópicos. Só que essa civilização nova não se conservará, nesses espaços ecologicamente diversos dos europeus, civilização subeuropeia com pretensões a pura ou intransigentemente europeia”. Cf., FREIRE, Gilberto (1958), *op. cit.*, pp. 64-65; *cit. in*. CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.38

⁶⁰⁶ FREYRE, Gilberto (1958), *op. cit.*, p.33; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.38

⁶⁰⁷ “Integração significa, em moderna linguagem especificamente sociológica, aquele processo social que tende a harmonizar e unificar unidades diversas ou em conflito (...) Integrar quer dizer (...) unir unidades separadas num todo coeso, um tanto diferente da pura soma de partes, como se verifica quando tribos ou estados e até nações diferentes passam a fazer, de tal modo, parte de um conjunto, seja nacional ou transnacional, que dessa participação resulta uma cultura, se não homogénea, com tendência a homogénea, formada por traços mutuamente adaptados – ou adaptáveis uns nos outros. Assim compreendida a integração contrasta com a subjugação (...) contrastando também com a própria assimilação”. Cf., FREYRE, Gilberto (1961), *O luso e trópico. Sugestões em torno dos métodos portugueses de integração de povos autóctones e de culturas diferentes da europeia num complexo novo de civilização: o luso-tropical*, Comissão Executiva das Comemorações do V Centenário da Morte do Infante D. Henrique, cap. VII, Lisboa, p.291; *cit. in*, CASTELO, Cláudia, *op. cit.*, p.38

⁶⁰⁸ ISAACMAN, Allen F. (1972) *Mozambique: The Africanization of a European Institution*, University of Wisconsin Press; Madison; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p. 28. Ainda de acordo com Gerald Bender, neste estudo, a que foi atribuído o Prémio Herskovits pela African Studies Association, em 1973, Isaacman traça a evolução dos portugueses e dos seus descendentes que, em meados do século XVIII, fundaram territórios da Coroa, prazos, no vale interior do Zambeze. Ao fim de século e meio a “africanização” destes prazeiros foi tão completa que, antes da Conferência de Berlim de 1885, formaram alianças com chefes zambezianos para expulsar os portugueses da região. Certo prazeiro escreveu uma vez: “Devemos expulsar todos os portugueses e aliar-nos com os Ingleses, que se mostram favoráveis às aspirações dos Africanos.” Cf., ISSACMAN, Allen; ISSACMAN, Barbara (1975), *The Prazeros as Transfrontiersmen: A Study in Social and Culture Change*, *The International Journal of African Historical Studies*, nº 8, p.35. Também em ISSACMAN, Allen F. (1976), *The Tradition of Resistance in Mozambique: Anti-Colonial Activity in the Zambesi Valley, 1850-1921*, University of California Press, Berkley, s/p; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.28

uma herança da noção dos descobrimentos portugueses, apesar de só se descobrir o que já existe.”⁶⁰⁹

Na verdade, os povos que haviam sido colonizados pelos portugueses não se encontravam perdidos, nem precisavam de nenhum reconhecimento da sua humanidade, nem de nenhuma ratificação da sua identidade. Tanto Kajibanga, como ainda Pires Laranjeira, reconhecem a existência de uma grande academia pluridisciplinar que aos poucos vai criando (pelo menos em Portugal) “grandes empreendimentos do espírito da criouldade”⁶¹⁰ que, oito anos de silêncio após a independência, voltam a surgir na década de 1980, em recuperação do luso-tropicalismo e da criouldade.⁶¹¹

Cristiana Bastos, para além das dúvidas que também apresenta em relação ao discurso lusotropicalista, caracteriza-o, por outro lado, mais como uma doutrina do que uma teoria, onde Freyre “(...) moldou e molda atitudes, representações e políticas vividas nos diversos espaços de língua portuguesa”. Se bem que, Freyre “não doira a miscigenação brasileira”, procura, por outro lado, influenciar sobre a existência de uma crença, de que os colonizadores portugueses têm uma pré-disposição especial para lidarem com as diferenças e facilmente se adaptarem às regiões tropicais, onde convivem de forma amigável com as suas populações, sem que se evidenciem situações de racismo. “Tal crença angaria cumplicidades, as mais diversas, dos formadores de opinião ao público, passando pelo

⁶⁰⁹ SANTOS; Boaventura Sousa (Dezembro de 1993) Revista Crítica de Ciências Sociais, pp.6-7, s/t; *cit. in*, N’GANGA, João Paulo, *op. cit.*, p.56

⁶¹⁰ “Os estudos africanos praticados por alguns intelectuais angolanos (José Carlos Venâncio, Francisco Soares; Carlos Pacheco, José Eduardo Agualusa) residentes em Portugal e alguns portugueses (como é o caso de Salvado Trigo), constituem o núcleo duro da academia crioula, corrente dominante da actual escola portuguesa de estudos africanos”. Sobre este assunto veja-se LARANJEIRA, Pires, *op. cit.*, p.3

⁶¹¹ Em 1987, Mário Soares, à época Presidente da República Portuguesa proferiu o seguinte discurso na cidade do Recife, terra natal de Gilberto Freyre: “Essa teoria [do luso-tropicalismo] foi mal aproveitada no tempo do antigo regime, mas justamente eu quis demonstrar que a obra de Gilberto Freyre era admirada em Portugal, não só por aqueles que eram partidários do colonialismo, como pelo Portugal livre, democrático e moderno que represento [dada] a grandeza da sua obra e a sua importância para Portugal, para o Brasil, e para aquilo a que podemos chamar de a nossa unidade linguística afro-luso-brasileira”. *Cf.*, SOARES, Mário (23 de Março de 1987), discurso na inauguração da Sala Calouste Gulbenkian na Fundação Joaquim Nabuco, Pernambuco, Recife; *cit. in*, CHACON, Vamireh, *op. cit.*, p.40

ensaísmo social.”⁶¹² Remete-nos ainda, Cristiana Bastos, para uma análise de Castro Santos, sobre a vida e obra freyrianas, onde é realçado o orgulho ferido e narcisismo amachucado que Freyre havia experimentado, quando estudou em Nova Iorque.

Proveniente das elites pernambucanas, Gilberto Freyre nunca se teria dado conta do facto de pertencer a uma periferia subalterna, até ter iniciado os seus estudos nos Estados Unidos. Aí teria efectivamente constatado que a sua proveniência não tinha qualquer atractivo ou relevância. Numa recepção oferecida a Tagore⁶¹³, foi por este tomado como mais um hindu e a sua nacionalidade de brasileiro não despertou no poeta qualquer interesse ou curiosidade. Provinha de um “mundinho sem importância” como frisou Darcy Ribeiro.⁶¹⁴ Era não mais do que um genérico ser dos trópicos e do que viria a ser mais tarde chamado Terceiro Mundo. Para Gilberto Freyre, os trópicos não poderiam ser periferias tristes e marginais.⁶¹⁵ Pelo contrário, seriam o lugar onde desabrochava uma civilização, não apenas diferente e original, mas, em muitos aspectos, mais humana e universalista. Para além disso, os trópicos representavam também os espaços tocados por aqueles que enalteceu, como tendo o verdadeiro destino tropicalista – os Portugueses.⁶¹⁶

6.2. Contrastes da miscigenação no Brasil e em Angola

⁶¹² BASTOS, Cristiana (1998) *Notas de viagem de Lévi-Strauss e Gilberto Freyre*, In, *Análise Social*, vol. XXXIII (146-147), 2ª e 3ª, p.415

⁶¹³ Rabindranath Tagore, foi poeta, filósofo, músico, escritor, educador e Prémio Nobel de Literatura em 1913, In, <http://www.altavista.com/web/results?q=Tagore&Kgs=1&avkw=sytx>, em 15/04/03

⁶¹⁴ SANTOS, Luís António de Castro (1990), *O espírito da aldeia: o orgulho ferido e vaidade na trajetória intelectual de Gilberto Freyre*, Novos Estudos, CEBRAP, p 27 e pp.25-66. Castro Santos cita uma biocronologia e várias outras referências de Darcy Ribeiro relativas ao entrosamento da vida e obra de Gilberto Freyre; *cit. in*, BASTOS; Cristiana, *op. cit.*, p.427

⁶¹⁵ LÉVY-STRAUSS, Claude (1955), *Tristes Trópicos*, Edições 70, Lisboa. *cit. in*, BASTOS; Cristiana, *op. cit.*, p.417 e p.420. Ainda de acordo com Cristiana Bastos, esta obra viria a ser mais tarde o *best-seller* da antropologia europeia.

⁶¹⁶ BASTOS; Cristiana, *op. cit.*, p.420

Apesar das denúncias de racismo no Brasil, este país acabou por ser considerado como um modelo de assimilação racial e como o mais perfeito exemplo de democracia racial no mundo contemporâneo.⁶¹⁷ Em 1966, António de Oliveira Salazar opinava sobre a possibilidade de edificação de uma sociedade multirracial em África e apresentava como exemplo o Brasil,⁶¹⁸ uma opinião que não deixou de ser mais tarde reforçada por Marcello Caetano, em 1973.⁶¹⁹

Quer Salazar, quer ainda Caetano, presumiram que o factor chave da equação racial brasileira tinha sido a presença da cultura portuguesa. O factor português havia adquirido uma importância, de tal modo, primordial, que a experiência brasileira se haveria de repetir, inevitavelmente, em Angola.

QUADRO 3.1 – COMPOSIÇÃO RACIAL DA POPULAÇÃO ANGOLANA (1777-1970)

| ANO | BRANCOS | | MISTIÇOS | | NEGROS | | TOTAL | |
|------|---------|------|----------|------|-----------|------|-----------|-----|
| | Número | % | Número | % | Número | % | Número | % |
| 1777 | 1.581 | -- | 4.043 | -- | -- | -- | -- | -- |
| 1845 | 1.832 | 0,03 | 5.770 | 0,10 | 5.378.923 | 99,9 | 5.386.525 | 100 |
| 1900 | 9.198 | 0,20 | 3.112 | 0,06 | 4.777.636 | 99,7 | 4.789.946 | 100 |
| 1920 | 20.700 | 0,48 | 7.500 | 0,18 | 4.250.000 | 99,3 | 4.278.200 | 100 |
| 1940 | 44.083 | 1,20 | 28.035 | 0,75 | 3.665.829 | 98,1 | 3.738.010 | 100 |
| 1950 | 78.826 | 1,90 | 29.648 | 0,72 | 4.036.687 | 97,4 | 4.145.266 | 100 |
| 1960 | 172.529 | 3,60 | 53.392 | 1,10 | 4.604.362 | 95,3 | 4.830.449 | 100 |

⁶¹⁷ “O Brasil é afamado no Mundo em virtude da sua democracia racial (...). Pode afirmar-se hoje que o Brasil não tem qualquer ‘problema racial’ no sentido em que este se faz sentir em muitas outras partes do Mundo; pessoas dos três ramos étnicos e de mesclas de todas as variedades destes ramos têm entre si relações que se podem considerar pacíficas”. WAGLEY, Charles, org. (1952) *Race and Class in Rural Brazil*, UNESCO, Paris, p.7; *cit. in*, BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.44

⁶¹⁸ “(...) a sociedade multirracial é possível, prova-o em primeiro lugar o Brasil, a maior potência latino-americana e precisamente de raiz portuguesa, e seria portanto preciso começar por negar esta realidade, além de muitas outras, para recusar a possibilidade de constituição social deste tipo em território africano”. SALAZAR, António de Oliveira (1966) *The Decision to Stay*, discurso pronunciado a 13 de Abril de 1966, em “resposta ao tributo a ele prestado pela Província de Angola”, Secretariado Nacional da Informação, Lisboa; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.43

⁶¹⁹ “O Brasil pode servir de exemplo. Mas, infelizmente, na Europa pouco se conhece sobre a sua história e a sua especificidade. Também lá foi praticada uma política de igualdade de raças na participação na vida política e social – tal como sucede nos nossos territórios africanos. Se o mundo nos desse tempo também poderíamos concluir a construção de sociedades multirraciais, nas quais, como no caso do Brasil, não existem distinções segundo os grupos étnicos”. *Cf.*, CAETANO, Marcello (1973) entrevista concedida ao jornal alemão *Die Welt* e reimpressa no NOTÍCIAS DE POTUGAL n° 27 (8 de Setembro de 1973); *cit. in*, BENDER; Gerald J., *op. cit.*, p.43

| | | | | | | | | |
|------|-----------|--------|----|----|----|----|-----------|-----|
| 1970 | (290.000) | (5,10) | -- | -- | -- | -- | 5.673.046 | 100 |
|------|-----------|--------|----|----|----|----|-----------|-----|

FONTE: Angola sob domínio Português⁶²⁰

De acordo com os quadros 3.1 e 3.2, poderá verificar-se a existência de um contraste flagrante na evolução das composições raciais em Angola e no Brasil.

QUADRO 3.2 – COMPOSIÇÃO RACIAL DA POPULAÇÃO BRASILEIRA (1818-1970)

| ANO | BRANCOS | | MESTIÇOS | | NEGROS | | OUTROS | | TOTAL | |
|------|------------|----|------------|----|-----------|----|---------|--------|------------|-----|
| | Número | % | Número | % | Número | % | Número | % | Número | % |
| 1818 | 1.000.000 | 27 | 500.000 | 13 | 2.000.000 | 53 | 250.000 | 7 a) | 3.750.000 | 100 |
| 1872 | 3.787.289 | 38 | 4.188.737 | 42 | 1.954.543 | 20 | -- | -- | 9.930.569 | 100 |
| 1890 | 6.302.198 | 44 | 5.934.291 | 41 | 2.097.426 | 15 | -- | -- | 14.333.915 | 100 |
| 1940 | 26.171.778 | 63 | 8.774.365 | 21 | 6.035.869 | 15 | 242.320 | 0,6 b) | 41.194.332 | 100 |
| 1950 | 32.027.661 | 62 | 13.786.742 | 27 | 5.692.657 | 11 | 329.082 | 0,6 b) | 51.836.142 | 100 |
| 1970 | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | -- | 92.237.570 | 100 |

a) ameríndios b) orientais

FONTE: Angola sob Domínio Português⁶²¹

⁶²⁰ “As estatísticas da população citadas antes de 1940 (quando se realizou o primeiro censo oficial) são geralmente exactas para os brancos e os mestiços – a maior parte dos quais vivia em ou perto de povoações costeiras e era, portanto, relativamente fácil fazer a sua identificação e contagem. As estatísticas de africanos, porém, baseavam-se em estimativas de escassa informação e em palpites grosseiros que, habitualmente, subestimavam o número real da população africana. No entanto, foram incluídas nesta tabela, uma vez que são as únicas estatísticas disponíveis e porque, se estiverem erradas, é mais pelo exagero da proporção de brancos em Angola. A estimativa referente a 1777, preparada pelo governador D. António de Lencastre, encontra-se em LEMOS, Alberto de (1941) *Introdução ao primeiro censo geral da população de Angola*, Colónia de Angola, Censo Geral da População, 1940, vol. I, Imprensa Nacional, Luanda, pp.3-5. As estatísticas para 1845 são tiradas de LIMA, José Joaquim Lopes (1846), *Ensaio sobre a estatística das possessões portuguesas no ultramar*, vol 3, Imprensa Nacional, Lisboa, p.4-A, quadro I. Deve observar-se que ele subestimou grandemente a população africana (378.923), que Lemos procura corrigir acrescentando 5 milhões à estimativa de Lopes Lima. (o número de Lemos para os africanos, em 1845, utiliza-se neste quadro, porque é sem dúvida mais exacto, apesar do facto de superestimar a população.) As estatísticas para 1940-1960 são tiradas dos censos oficiais: 1940, vol. I, pp.78-79; 1950, vol. I, p.15; 1960, vol. II, p.35. O número da população total para 1970 é preliminar e pode encontrar-se em ONU, (1972), p.2. A justificação para a estimativa da população branca pode encontrar-se em BENDER, Gerald J.; YODER, P. Stanley (1974) *Whites in Angola on the Eve of Independence: The Politics of Numbers*, Africa Today, 21, Outubro, pp.23-37. In, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.47

⁶²¹ As estatísticas da população para 1818 são estimativas derivadas dos números encontrados em BURNS, E. Bradford, *op. cit.*, p.43 e p.103. Não é possível ser preciso, porque as estatísticas foram coligadas conforme as seguintes categorias: Branco, escravo, homem liberto ou índio. As estatísticas populacionais para 1872 e 1890, representam os dois primeiros censos brasileiros oficiais e podem encontrar-se em RODRIGUES, José Honório (1965), *Brazil and Africa*, University of Califórnia Press, Berkley, pp.72-73 e NASCIMENTO Abdias do (1968) *O Negro Revoltado*, Edições GDR, Rio de Janeiro, p.31. A população total durante alguns anos não igualou a população real do Brasil, porque os que não eram identificados em qualquer classificação de cor ficavam excluídos. Em 1940, por exemplo, 41.893 foram contados, mas não classificados segundo a cor. O número de índios é uma estimativa aproximada que infelizmente não pode

No início do século XIX, mais de um quarto da população brasileira era branca, enquanto que a proporção de brancos no Brasil nos anos 70 era de cerca de dois terços de toda a população. Em Angola, o número de indivíduos brancos nunca chegou sequer a 1% da população, entre 1920-1930 e nunca constituíram mais do que 5% dos habitantes. Actualmente, o número de brancos no Brasil é maior do que toda a população da França ou da Alemanha, ao passo que a população branca total de Angola, no seu máximo, nunca foi além de 4% dos habitantes do Rio de Janeiro.

Os negros nunca foram menos de 95% do povo angolano, ao passo que, por meados do século XIX, os negros constituíam cerca de um quarto da população do Brasil. Já os mestiços representam cerca de um quarto da população brasileira, ultrapassando os negros em mais de dois para um. Em Angola, os mestiços dificilmente representam 1% de toda a população. Como podemos verificar, em termos de composição étnica, Brasil e Angola têm muito pouco em comum.⁶²²

6.2.1. Os brancos

confrontar-se com censos ulteriores, já que os índios foram incluídos na categoria de mestiços, a partir de 1940. (A designação actual nos censos é *pardos*, termo que inclui vagamente todas as pessoas de tez acastanhada. Além dos ameríndios, inclui toda a combinação de mescla entre brancos, mestiços, negros e ameríndios.) Cf., GOVERNO DO BRASIL (1965), vol. I, p. XXII. A população, para 1940, encontra-se em RODRIGUES, José Honório, *op. cit.*, pp.72-73 e, para 1950, no GOVERNO DO BRASIL (1956), *VI Recenseamento Geral do Brasil (1950)*, vol. I, Rio de Janeiro, p.69. A população para 1970, encontra-se em *UN Demographic Yearbook 1970, quadro 2*, tal como é citada em RUDDLE, Kenneth; HAMOUR, Mukhtar (1971), *Statistical Abstract of Latin América, 1970*, Latin American Center, University of Califórnia, Los Angeles, p.57, quadro 6. É impossível encontrar dados informativos raciais depois do censo de 1950, porque a questão da cor desapareceu do recenseamento, a seguir à Lei Afonso Arinos, em 1951, destinada a acabar oficialmente com toda a discriminação. Cf., PINTO, Eduardo (12 de Maio de 1968) *Preconceito de classe atinge negros 80 anos após abolição*, Jornal do Brasil, Rio de Janeiro. Deve observar-se que, até 1950, as designações raciais foram utilizadas pelos brasileiros de modo muito impreciso. Os enumeradores dos censos variam muito na utilização de critérios sociais e físicos para determinar a raça; deste modo, um mestiço rico poderia ser contado como branco, ao passo que um extremamente pobre poderia ser contado como negro. Cf. RODRIGUES, José Honório, *op. cit.*, p.59, nota 35; In, BENDER, Gerald J, *op. cit.*, p.48.

⁶²² BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.45

Os portugueses mostraram-se relutantes em abrir as portas de Angola a imigrantes não portugueses. Os maiores grupos estrangeiros, que se estabeleceram em Angola, foram os *Bóers* e os Alemães. Mas, a maior parte deles, já tinha saído de Angola no final da década de 30. Em 1928, quando começaram a regressar à África do Sul, correspondiam a 2 mil.⁶²³ Depois da partida dos *Bóers*, os colonos brancos, não portugueses, nunca foram além de 2% da população branca total.⁶²⁴

Já no Brasil, mais de dois terços da sua população branca não tem origem portuguesa. A variedade das origens étnica e nacional da população branca do Brasil, em conjugação com o substrato cultural igualmente variado de habitantes não brancos, põe a descoberto a ilusão de que há, no Brasil, uma tónica nacional, quase que, exclusivamente, assente na colonização portuguesa (quadro 3.3).⁶²⁵ A grande maioria dos brancos brasileiros possui raízes no país, que se estendem por muitas gerações. Em 1920, cerca de 1, em cada 10 brancos, não havia nascido no Brasil. Mas, por volta de 1950, esta proporção havia descido para 1, em cada 44.

Em Angola, no ano de 1960, mais de 2, em cada 3 indivíduos brancos, não havia ali nascido.⁶²⁶ Antes do êxodo de 1975, as raízes de mais de 70% dos brancos que se encontravam em Angola, não remontavam além de uma geração. Logo, são poucas as semelhanças entre as populações brancas do Brasil e de Angola, quer em números absolutos, de percentagem da

⁶²³ WHEELER, Douglas L.; PELISSIER, René (1971), *Angola*, Praeger, New York, pp.71-76; GUERREIRO, Manuel Viegas (1958), *Boers de Angola*, Garcia de Orta, nº 6, pp.12-16; ROSENTAL, Eric (Janeiro-Fevereiro de 1934), *Os Boers de Angola e o seu destino*, Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa, nº52, pp.1-14 e PAXECO, Fran (1916) *Angola e os Alemães*, edição do autor, Maranhão, pp.71-78; *cit. in*, BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.51

⁶²⁴ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.52

⁶²⁵ *Idem*, p.50

⁶²⁶ “Em 1960 havia 70,5% dos brancos, em Angola, que tinham nascido fora da colónia. *Cf.* A PROVÍNCIA DE ANGOLA (1967), *III Recenseamento Geral da População*, 1960, vol.2, Imprensa Nacional, Luanda, p.13. Apenas 21,5% dos brancos residentes, em Luanda, tinham nascido em Angola. É interessante observar que a proporção de brancos nascidos em Angola é menor do que na ex-Rodésia (actual Zimbabwe), onde, em 1961, já havia 35% de população branca nascida naquele território. *Cf.*, KAY, Hugh (1970), *Salazar and Modern Portugal*, Hawthorn Books, New York, p.30”; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.52.

população total, quer, em relação às suas origens, ou ainda, em percentagem dos seus naturais.

QUADRO 3.3 – IMIGRAÇÃO PARA O BRASIL POR NACIONALIDADES (1850-1950)

| NACIONALIDADE | NÚMERO | PERCENTAGEM |
|---------------|-----------|-------------|
| Italianos | 1.540.000 | 32,0 |
| Portugueses | 1.480.000 | 30,8 |
| Espanhóis | 600.000 | 12,5 |
| Alemães | 230.000 | 4,7 |
| Japoneses | 190.000 | 4,0 |
| Outros | 760.000 | 16,0 |
| TOTAL | 4.800.000 | 100,0 |

FONTE: Angola sob domínio Português⁶²⁷

José Maria Moreira, escritor e ex-correspondente em Lisboa do jornal espanhol ABC, informa-nos que Miguel Torga, destacado poeta e prosador português, a cerca de um ano da “Revolução dos Cravos”, havia resolvido visitar Angola e Moçambique. A 21 de Março de 1973, a partir da vila da Cela, em Angola, constatava e escrevia o seguinte: “Não há dúvida, o português foi incapaz de repetir nestas paragens o milagre brasileiro. Lá enraizou-se; aqui não. Certamente porque lá o senhor e o escravo eram ambos emigrados e colonizadores”. Como ambos eram estrangeiros, reconheceram que só através de esforços conjugados poderiam ultrapassar as dificuldades de um meio que lhes era completamente estranho e sentiram uma mesma necessidade de sobrevivência e de entendimento. “E reconstruíram juntos na

⁶²⁷ A categoria “Outros” abrange mais de trinta nações, incluindo, segundo a ordem de importância numérica: Rússia (cerca de 110.000), Áustria (90.000), Turquia (80.000), Polónia (55.000), França (42.000), Roménia (40.000) e Estados Unidos da América (30.000). A importância da imigração italiana para o Brasil é ainda maior durante o período de 1820 a 1930, quando 34,1% dos imigrantes eram italianos, comparados com a percentagem de 30% relativa aos portugueses. O período mais intenso de imigração situou-se no último quartel do século XIX, com a chegada de, aproximadamente, 40% de todos os imigrantes. A média anual entre 1891 e 1900 era de 112.500. Cf., BURNS, E. Bradford, *op. cit.*, pp.263-264; *cit. in*, RODRIGUES; José Honório, *op. cit.*, p.82.; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.49. É interessante cotejar esta última média com a média anual de emigração portuguesa, de 27.000, para todas as partes do Mundo, durante a mesma década. Cf., BOLETIM DA JUNTA DE EMIGRAÇÃO, 1965 (1967) Ministério do Ultramar, Porto, p.14 e VILLAS, Gaspar Couto Ribeiro (1929), *Os Portugueses na Colonização*, Edição do Autor, Lisboa, p.100; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.49

terra alheia, com o mesmo suor, numa simbiose original, as pátrias nativas, até no paladar. Aqui, o branco foi e continua a ser intruso.”⁶²⁸ Fortaleceu esta sua opinião quando, em Moçambique, visitou a Gorongosa.⁶²⁹

6.2.2. Os negros

A proporção de negros no Brasil, nos séculos XVIII e XIX, diminuiu de mais de metade da população, para cerca de 10%, por volta de 1975. A entrada de negros no Brasil terminou efectivamente com o tráfico de escravos. Também, em parte, devido ao estabelecimento de quotas étnicas para a imigração, como garantia de se manter a integridade étnica.⁶³⁰ Já em Angola, os negros nunca constituíram menos de 95% da população. Se considerarmos os números da população, em termos da população branca, podemos verificar que, no Brasil, antes do final do século XIX, não só o número de brancos ultrapassava o número de negros, como, também, na segunda metade do século XX, já havia, aproximadamente, 600 brancos para cada 100 negros. Em Angola, existiam apenas 4 brancos para cada 100 negros. Ao longo da história do Brasil, os negros estiveram sempre em íntimo contacto com a população branca. Em Angola, acontece precisamente o contrário: a maioria esmagadora dos africanos viveu sempre nas suas próprias terras ou nas terras de propriedade comunitária, nas áreas rurais. Em 1970, apenas 10% dos negros viviam nos centros urbanos – um pouco mais de metade na capital, em Luanda –, ao passo que, mais de 50% dos brancos

⁶²⁸ MOREIRO, José Maria (1996), *Miguel Torga e África*, Universitária Editora Lda, Lisboa, p.43.

⁶²⁹ “Caras estranhas, enigmáticas, onde a minha má consciência branca lia o ódio, e talvez espelhassem apenas a instintiva desconfiança em qualquer natural por um semelhante que o não é. Em mim e aqueles irmãos de espécie abria-se um abismo intransponível com quinhentos anos de largura. Desse as voltas que desse, eu era ali um inimigo.” Cf., MOREIRO, José Maria, *op. cit.*, p.43

⁶³⁰ RODRIGUES, José Honório, *op. cit.*, pp.89-91; *cit. in*, BENDER, Gerald J., p.53. Em 1890, O Brasil decretou algumas leis que proibiam aos africanos e aos asiáticos a entrada no país, sem especial aprovação no Congresso. Cf. BURNS, E. Bradford, *op. cit.*, p.264; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.53

viviam nas cinco maiores cidades de Angola.⁶³¹ Por conseguinte, em Angola, a maior parte dos negros não mantinha grande contacto com os centros urbanos e, conseqüentemente, com a população branca.

A cultura brasileira sofreu uma considerável “africanização” durante séculos. Embora os portugueses tenham exercido a sua maior influência na estrutura de classes brasileira, a estrutura socioeconómica foi, acima de tudo, influenciada pelos negros e ameríndios “de maneira que, desde o início, o Brasil era mais um produto negro ou tupi do que um produto ocidental, português”.⁶³² Angola encontra-se no extremo oposto, visto que, antes da independência, os negros pouca influência tinham, quer nas estruturas de classes, quer nas estruturas socioeconómicas. Com excepção dos sertanejos ocasionais e comerciantes do mato, os portugueses, em Angola, mantinham-se muito fechados às influências africanas, mesmo em aspectos como a música, a alimentação e a língua, que tão nítida influência demonstra hoje no Brasil. Os africanos, na Angola colonial, deveriam assimilar uma cultura portuguesa quase pura. Tal rigidez cultural ajuda a explicar a razão porque apenas menos de 1% dos negros, em 1960, foram legalmente classificados como “assimilados”. Logo, existem poucas semelhanças entre as populações negras do Brasil e de Angola. Além dos negros constituírem uma minoria no Brasil e a maioria em Angola, os mesmos diferem muito, no que respeita a padrões de vida urbana e rural; contacto prolongado com a população branca; laços com as culturas africanas indígenas; nível de assimilação; posse de terras e integração numa economia não agrícola.

⁶³¹ ESTADO DE ANGOLA (1972), Informações Estatísticas, Direcção Provincial dos Serviços de Estatística, Luanda, p.8. Segundo uma análise provisória do recenseamento de Angola de 1970, havia 24 cidades e vilas em Angola com, pelo menos, 2.500 habitantes. Estes centros urbanos continham 568.499 negros, 62.248 mestiços e 216.078 brancos. A capital, Luanda, contava 55% dos africanos, 57% dos brancos e 61% dos mestiços, entre os residentes urbanos de Angola. Em 1970, a população branca das cinco maiores cidades de Angola era a seguinte: Luanda, 124.814; Nova Lisboa, 14.694; Lobito, 14.152; Benguela, 10.175; e Sá da Bandeira, 13.429; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.54

⁶³² RODRIGUES, José Honório, *op. cit.*, p.14; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.54

6.2.3. Os mestiços

Um elemento fundamental para a imagem de não-racismo entre os portugueses foi o grande número de mestiços brasileiros. Uma miscigenação que teve início com os ameríndios e, mais tarde, com os negros originários de África.

No último quartel do século XIX, mais de 30% da população brasileira foi classificada de mestiça e, embora a proporção tenha declinado de forma gradual, a percentagem de mestiços, em 1950, era superior a 25% da população total.⁶³³ Considerar que a elevada percentagem de mestiços no Brasil, constitui prova *ipso facto* de inexistência de racismo português é, em primeiro lugar, partir do princípio que as atitudes e o comportamento raciais podem ser deduzidos de acordo com a incidência histórica da miscigenação. Em segundo lugar, há que inferir que o paradigma brasileiro de miscigenação é ímpar e representativo das relações portuguesas com os não-brancos, em todas as partes do Mundo.⁶³⁴

Para além do Brasil, Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe eram as províncias ultramarinas com maior percentagem de mestiços. Mas, estes dois arquipélagos encontravam-se desabitados, quando foram descobertos pelos portugueses. Estimava-se, em 1975, que a população conjunta destes dois

⁶³³ É de se exprimir algum cepticismo acerca da fidelidade de alguns dados relativos aos mestiços. Nos Estados Unidos o mestiço é considerado negro. Mas, fora deste país e em muitas outras sociedades, o mestiço constitui uma classe distinta. Neste último caso, a cor é muitas vezes uma questão de cultura. E, assim, o adágio “todo o negro rico é um mulato e todo o mulato pobre é um negro”, afectou quase universalmente a exactidão dos dados sobre mestiços. A pigmentação da pele, a textura do cabelo, a estrutura facial, a riqueza, a educação e a ascendência familiar empregam-se com ênfase diferencial, variando por vezes de recenseador e de respondente para respondente. No entanto, pode presumir-se que os dados nos fornecem um quadro razoável exacto da composição racial dos países em causa. Cf., BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.59

⁶³⁴ CORREIA, A. A. Mendes (1953) *A cultura portuguesa na África e no Oriente*, Actas do Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros, Vanderbilt University Press, Nashville, Tennessee, p.48 e também FREYRE, Gilberto (1964) *The Masters and the Slaves: A Study in the development of Brazilian Civilization*, 2ª ed, abreviada, traduzida por Samuel Putnam, Alfred A. Knopf, New York, pp.161-162. Mendes Correia, que foi um dos mais famosos antropólogos portugueses, que afirmou que os exemplos de miscigenação encontrados nas colónias portuguesas, testemunham a insistência de preconceito racial entre portugueses. A afirmação pressupõe igualmente a ausência de racismo no Brasil; Cf., BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.60

países – originária de uma mescla de escravos africanos, degredados e judeus expulsos durante a inquisição – seria inferior a 350.000 habitantes. No entanto, estas ilhas não eram representativas das colónias portuguesas, devido ao facto de, após o fim do comércio de escravos, deixarem de atrair colonos brancos.⁶³⁵ De acordo com o quadro 3.4, poderemos verificar que a percentagem de mestiços era relativamente insignificante nas colónias portuguesas em África e desprezível nas colónias indianas e asiáticas portuguesas. Apenas o Brasil constitui, sem margem para dúvidas, uma excepção nesta matéria. Mas, de acordo com o quadro 3.4, foi introduzido um segundo indicador de miscigenação – o número de mestiços por cada cem brancos – que permite eliminar a influência do tamanho da população indígena. Esta nova perspectiva, não só realça os padrões diferenciais da miscigenação portuguesa, como também revela que, por meados do século XX, quase não havia diferença entre as duas grandes colónias africanas de Angola e Moçambique, bem como, a diferença, entre ambas e o Brasil, era muito pequena. Por meio da utilização deste índice de miscigenação e, com a excepção de Cabo Verde, a miscigenação foi consideravelmente menor nas colónias portuguesas do que em certas áreas colonizadas por outros europeus.

**QUADRO 3.4 – NÚMERO E PERCENTAGEM DE MESTIÇOS
EM PROPORÇÃO COM OS BRANCOS**

| TERRITÓRIO | CENSO OFICIAL | POPULAÇÃO TOTAL | POPULAÇÃO MESTIÇA | PERCENTAGEM DE MESTIÇOS | Nº DE MESTIÇOS POR CADA 100 BRANCOS |
|------------|---------------|-----------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| Cabo Verde | 1950 | 148.331 | 103.251 | 69,60 | 4.600 |

⁶³⁵ TENREIRO, Francisco José (1953), *Descrição da Ilha de S. Tomé no Século XVI*, Garcia de Orta, I, pp.219-228; TENREIRO; Francisco José (1961) *A Ilha de S. Tomé*; Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, s/p; BRITO, Raquel Soeiro de (3 de Abril de 1967) *A Ilha do Príncipe*; Geographia, pp.2-19; AMARAL, Ilídio do (1964), *Santiago de Cabo Verde – A Terra e os Homens*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa, s/p; AMARAL, Ilídio do (1967), *Santiago de Cabo Verde, Guiné e São Tomé*, Curso de Extensão Universitária – Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, ISCSPU, Lisboa, s/p; SILVA REGO, António da (1967) *Reflexões da história cabo-verdiana (1460-1580)*, Curso de Extensão Universitária – Cabo Verde, Guiné, São Tomé e Príncipe, Instituto Superior de Ciências Sociais e Política Ultramarina, Lisboa, s/p; DUFFY, James (1959) *Portuguese Africa*, Harvard University Press, Cambridge, Mass, p.135; sobre o início da colonização nas ilhas de Cabo Verde, São Tomé e Príncipe; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.60

| | | | | | |
|--------------------|------|------------|------------|-------|-----|
| Brasil | 1950 | 51.836.142 | 13.786.742 | 26,60 | 43 |
| S. Tomé e Príncipe | 1950 | 60.159 | 4.300 | 7,15 | 400 |
| Angola | 1960 | 4.830.449 | 53.392 | 1,10 | 31 |
| Guiné | 1950 | 510.777 | 4.568* | 0,90 | 200 |
| Moçambique | 1960 | 6.578.604 | 31.495 | 0,48 | 32 |
| Macau | 1950 | 187.778 | 122 | 0,06 | 4 |
| Goa e Damão | 1950 | 637.591 | 200 | 0,03 | 22 |
| Timor | 1950 | 442.378 | 48 | 0,01 | 8 |

FONTES: Angola sob Domínio Português⁶³⁶

Na Jamaica, há aproximadamente 1.600 mestiços por cada cem brancos, enquanto que a proporção, na Guiana, é de 1100/100 e em Trinidad e Tobago 850/100. Se bem que esta medida evite alguns problemas potenciais, que afectam a análise da dinâmica da miscigenação, a mesma deve ser empregue com muita precaução em interpretações comparativas, uma vez que a proporção estabelecida pode ser bastante afectada pelo nível de imigração branca. Por exemplo: um período histórico de miscigenação considerável pode ser eclipsado se o mesmo for seguido de imigração branca maciça (caso do Brasil). Por outro lado, um período de miscigenação intensiva pode acentuar-se, se for seguido de pouca ou nenhuma imigração branca (caso de Cabo Verde, Jamaica, Trinidad ou Guiana).⁶³⁷ Contudo, apesar destas restrições, as grandes diferenças no número e na percentagem dos mestiços nas antigas colónias portuguesas, bem como ainda, na sua proporção em relação ao número de brancos, mostram que os portugueses, estando na posse da mesma bagagem cultural, reagiam de modo diferente em

⁶³⁶ *Grande número de mestiços da actual Guiné-Bissau nasceu, na realidade, em Cabo Verde. Segundo o censo de 1950, verificava-se que havia, pelo menos, 1.703 cabo-verdianos na Guiné. Se estes forem deduzidos ao número total de mestiços (4568), a percentagem destes, na Guiné, desceria para 0,56%, ou seja, quase a mesma de Moçambique. Cf., PROVÍNCIA DA GUINÉ (1959) *Censo da População, 1950*, Junta de Investigações do Ultramar, vol. I, quadro 5, Lisboa. Cf., BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.61.

⁶³⁷ Antes da imigração europeia maciça que acompanhou a abolição da escravatura do Brasil havia aproximadamente o mesmo número de brancos e mestiços, mas tal facto é dissimulado pela imigração branca, que é incluída na presente proporção de cerca de 2,5 brancos por cada mestiço. Aconteceu precisamente o contrário na Jamaica, onde a emigração (mais do que a imigração) branca manteve estacionário o número absoluto de brancos desde 1844. Cf., BELL, Wendell (1964) *Jamaican Leaders: Political Attitudes in a New Nation*, University of Califórnia Press, Berkeley, pp.7-8; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.62.

relação aos não-brancos, nas diferentes partes do Mundo. “Se as diferenças nos padrões portugueses de miscigenação se não podem explicar pela singularidade da cultura portuguesa ou do carácter nacional português”, torna-se então necessário procurar outros factores que influenciaram e modelaram as relações sexuais e humanas, não só nas colónias europeias em África, mas também nas colónias do Novo Mundo.⁶³⁸

6.2.3.1. A miscigenação no contexto do Novo Mundo

Ainda segundo um estudo de Gerald Bender sobre a composição racial na América Latina, o Brasil, com pouco mais de um quarto da sua população considerada mestiça, é dos países com mais baixa proporção de mestiços naquela parte do Globo. Os mestiços correspondem a mais de metade da população em 10 das 18 antigas colónias espanholas, chegando mesmo a alcançar mais de dois terços dos habitantes em 7 desses países. Os mestiços incluem misturas de europeus e ameríndios; europeus e africanos; e ameríndios e africanos. A maior parte da miscigenação na América espanhola proveio de misturas de espanhóis e ameríndios, ao passo que o padrão no Brasil, nas Índias Ocidentais e nas Caraíbas consistia habitualmente em uniões entre europeus e africanos.

A Argentina, o Uruguai, a Costa Rica, Cuba e o Haiti têm uma proporção mais pequena de mestiços que o Brasil. Já as Honduras (90%), El Salvador (75%), Colômbia (74%), Venezuela (70%), Nicarágua (68%), Panamá (65%), Chile (65%), México (60%), República Dominicana (60%). Equador (cerca de 50%), Guatemala, Perú e Bolívia (cerca de 33%)

⁶³⁸ BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.62

apresentam maiores proporções de mestiços que o Brasil.⁶³⁹ A experiência da colonização europeia mostra que as atitudes brancas relativamente à miscigenação e aos mestiços foram fortemente influenciadas (senão determinadas), pela interacção de dois factores demográficos:

- A proporção dos homens europeus em relação às mulheres brancas;
- A proporção dos homens brancos em relação aos não-brancos.

Sempre que os ameríndios e/ou negros formavam a maioria da população e a maior parte dos brancos eram varões solteiros, originava-se um grupo mestiço significativo (habitualmente igual ao tamanho da população europeia), que étnica e socialmente se distinguia dos negros e brancos. Era quase axiomático que, onde existissem tais condições demográficas, deixava de haver qualquer mancha na reputação contra as relações sexuais entre homens brancos e mulheres não-brancas. Bem pelo contrário. Isso era considerado normal e era aquilo, que se esperava. Tal facto verificou-se com os ingleses nas Caraíbas, com os espanhóis do Chile ao México, com os franceses na Martinica, com os holandeses no Brasil e nas Índias Ocidentais, como também com os portugueses e outros europeus no Brasil. Porém, para além da sensualidade, os portugueses (e outros europeus), ao unirem-se a mulheres não-brancas, não o assumiam numa perspectiva igualitária e de respeitabilidade ao estilo europeu. Em *Casa Grande & Senzala*, Freyre faz várias referências aos apetites sexuais dos colonos brasileiros, sem deixar de caracterizar a descarada animalidade que caracterizava tais relações.

Referindo-se a um adágio registado por H. Handelman, em 1931, descrevia o seguinte: “Com relação ao Brasil, que o diga o ditado: branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar.”⁶⁴⁰ “Embora as fantasias sexuais suscitem ainda certas atitudes ocidentais para com o sexo inter-racial, hoje já

⁶³⁹ BENDER, Gerald J. (1975), *The Myth and Reality of Portuguese Rule in Angola: A Study of Racial Domination*, dissertação de doutoramento, University of California, Los Angeles, nota 46, p.146; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, pp.62-63

⁶⁴⁰ HANDELMANN, H (1931) *História do Brasil* (tr.), Rio, s/p; *cit. in*, FREYRE, Gilberto (1957) *Casa Grande & Senzala*, Edição “Livros do Brasil” Lisboa, p.23

poucos confundem luxúria com respeito, ou erotismo com igualitarismo.”⁶⁴¹
Mas, como foi já anteriormente afirmado, a asserção de que a elevada percentagem de mestiços no Brasil era um indicador de ausência de racismo português, assentou em dois aspectos:

- O Brasil constituía um modelo de miscigenação em todas as colónias portuguesas e este padrão era exclusivo dos portugueses;
- A frequência da miscigenação seria determinante para uma empatia inter-racial.

Como verificámos, o padrão brasileiro de miscigenação não foi o único no Novo Mundo. Por outro lado, é também de se considerar que não se verificou uma correlação entre a percentagem de mestiços e o comportamento racial no Novo Mundo. Durante os dois primeiros séculos de colonização brasileira, a miscigenação resultante do contacto entre europeus e ameríndios foi um facto evidente. Porém, os portugueses raramente mostraram tolerância para com estes. Os mesmos foram explorados, escravizados, assassinados, expulsos das suas terras e dizimados por doenças propagadas pelos estrangeiros. No início do século XVI, quando os portugueses chegaram pela primeira vez ao Brasil, calculava-se em milhão e meio o número de ameríndios nestas terras. Por volta de 1750, poucos permaneciam ao longo da orla costeira. Por volta da segunda metade do século passado, os 100 a 150 mil indígenas que, sobretudo em reservas, sobreviviam no Brasil, eram ainda ocasionalmente aterrorizados e assassinados.⁶⁴²

⁶⁴¹ BENDER, Gerald, *op. cit.*, p.64

⁶⁴² Hubert Herring resume deste modo as primeiras relações entre portugueses e ameríndios no Brasil: “Os ingleses, em nome do seu Deus, balearam os seus índios; os portugueses, com um breve aceno de cabeça ao seu Deus, dormiram com as índias. Porém, os europeus no Brasil, mataram muitos mais índios do que aqueles com quem tiveram ligações sexuais”. Cf., HERRING, Hubert (1961), *A History of Latin América from the Beginnings to the Present*, 2ª ed, Alfred A. Knopf, New York, p.239. Também em SIMONSEN, Roberto C. (1937), *História Económica do Brasil, 1500-1820*, 4 vols, Companhia Editora Nacional, Biblioteca Pedagógica Brasileira, São Paulo, pp.200-201; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.71. Nesta conformidade, Gerald Bender chega mesmo a afirmar que a imagem do tratamento benevolente português dos índios no Brasil brota, sem dúvida, da superabundância de decretos e legislação com que pretendiam

No Brasil, durante a maior parte do período colonial, chegou mesmo a existir legislação discriminatória promulgada pela Coroa Portuguesa, que proibia o casamento entre brancos e negras ou ameríndias e impediam os escravos, os negros livres, os ameríndios e os mestiços de poderem votar, de desempenhar funções públicas, de ocupar certas posições na Igreja, de trazer armas, de dançar, cantar ou realizar festas nas ruas, de usar jóias ou vestes caras (símbolos da classe dominante) e de praticar as religiões não cristãs.⁶⁴³ No entanto, as condições locais e a realidade social tornaram muitas dessas leis insignificantes. A discriminação contra os negros livres, os mestiços e os ameríndios existiu durante e depois do período colonial, não desaparecendo com a eliminação da legislação discriminatória. A supressão da escravatura não alterou significativamente a composição étnica da estrutura social do Brasil. Ainda hoje, os brancos dominam quase exclusivamente a elite, ao passo que os negros se concentram nas camadas inferiores dos sectores social e económico.

A partir de 1951, as designações raciais desapareceram das estatísticas oficiais, o que torna impossível determinar as diferenças de *status* educacional e ocupacional entre brancos, mestiços e negros. No entanto, em 1950, de uma população total de 10 ou mais anos de idade, só 34% dos brancos eram classificados como analfabetos, comparados com 69% de

preservar a vida, a liberdade e a propriedade dos índios. Apesar de muitos jesuítas terem sido perseguidos pela defesa que fizeram aos índios, Bender chega a pôr em questão as “boas intenções” ao considerar que as tentativas dos Jesuítas para proteger os ameríndios da escravidão, eram motivadas mais por interesses económicos do que por altruísmo. Os ameríndios, no Brasil, tiraram muito pouco proveito das políticas de protecção adoptadas quer pelos Jesuítas, quer pelo serviço dos Índios (iniciados em 1910). Sempre que as tentativas de garantir terra ou salários honestos aos ameríndios iam contra os interesses dos colonos brasileiros, o resultado era desastroso para a maior parte dos indígenas. Cf., BENDER, Gerald J., *op. cit.*, nota 59, p.71

⁶⁴³ Informações sobre legislação discriminatória contra os não-brancos apresentada em DEGLER, Carl N. (1971) *Neither Black nor White*, Macmillan, New York, pp.260-267 e p.271; SMITH, T. Lynn (1972) *Brazil: People and Institutions*, 4ª ed., Louisiana State University Press, Baton Rouge, p.63; BURNS E. Bradford, *op. cit.*, p.269; FREYRE, Gilberto (1963) *Mansions and Shanties: The Making of Modern Brazil*, traduzido por Harriet de Onis, Alfred A. Knopf, New York, pp. 260-267 e p.399; MARQUES A. H. de Oliveira (1964), *A Sociedade Medieval Portuguesa*, vol. I, Sá da Costa Editora, Lisboa, p.267; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.52

mestiços e 73% de negros.⁶⁴⁴ A maior parte dos brasileiros não considera a dominação branca da classe superior como uma indicação de preconceito racial, mas sim, na diferença de classe social. Mas, segundo Florestan Fernandes, “a cor serve ao mesmo tempo de marca racial e de símbolo de posição social, a qual é muitas vezes limitada ou negada pela cor da pele.”⁶⁴⁵ Frisa ainda Florestan Fernandes que, embora a maior parte dos brancos proporcione mais oportunidades aos mestiços de tez mais clara, o impulso do sistema “é manter uma estrita conexão entre a cor e as posições sociais mais inferiores”; por outras palavras, “pôr o negro no seu lugar”;⁶⁴⁶ isto é, na baixa classe social que lhe está reservada. Como as exceções individuais à relação estabelecida entre cor e *status* social não estão alheias aos preconceitos de cor, a promoção social dos negros e mestiços torna-se, em geral, difícil, bem como a visão estereotipada que envolve a imagem do negro na sociedade brasileira.⁶⁴⁷

6.2.3.2. A miscigenação no contexto africano

Como o padrão de miscigenação no Brasil não foi específico das ex-colónias portuguesas nem único no Novo Mundo, verifiquemos se houve, neste contexto, alguma particularidade portuguesa em relação a outros colonizadores europeus em África. De um modo geral, há portugueses (e não só), que afirmam que a miscigenação portuguesa não tem paralelo em África.

Enquanto que uma análise dos mestiços no Novo Mundo, na maior parte dos países, envolve de um quarto a três quartos da população, em África apenas é possível comparar fracções de 1%, porque o número de africanos excede em muito a presença numérica dos europeus e mestiços. Em estudos sobre os europeus em África, as expressões “colonização branca” e “colonos brancos” tiveram uma ampla gama de interpretações. Desde a inclusão de todos os brancos presentes em África até só aqueles que, tendo cortado todos os laços com a Europa, se encontram permanentemente estabelecidos no território como agricultores. Se entendermos por “colonos brancos” todos os europeus que se têm a si próprios como residentes

⁶⁴⁴ SMITH, T. Lynn, *op. cit.*, pp.490-491; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.73

⁶⁴⁵ FERNANDES; Florestan (1969) *The Negro in Brazilian Society*, Traduzido por Jaqueline D. Skiles, A. Brunel e Arthur Rothwell, Columbia University Press, New York, p.324 e DEGLER, Carl N., *op. cit.*, pp.110-111; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.76

⁶⁴⁶ FERNANDES; Florestan, *op. cit.*, p.320 e p.324 e ainda pp.347-348; *cit in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.76

⁶⁴⁷ DEGLER, Carl N., *op. cit.*, pp.115-116 e p.198. Muitas das anedotas e estereótipos depreciativos a respeito dos negros terão tido a sua origem em Portugal, onde fizeram parte da cultura durante séculos. Cf., BRÁSIO, António (1944), *Os Pretos em Portugal*, Agência-Geral das Colónias, Lisboa, p.19, p.21, p.31, pp.33-34 e pp.37-53; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.77

permanentes em África, sem atender às suas actividades económicas, com exclusão da África do Sul, havia provavelmente menos de 2 mil colonos brancos em África, em finais do século XIX.⁶⁴⁸ Só pouco tempo antes do início da II Guerra Mundial é que Angola se tornou no segundo território africano em que a população branca excedeu 1%. Em meados do século XX, a África do Sul era ainda o único país em que os mestiços constituíam mais de 1% da população.

Quando se iniciou a colonização branca na África do Sul, em meados do século XVII, a mesma era constituída sobretudo por homens solteiros, sem preconceitos de cor na escolha das esposas ou concubinas. Na realidade, no primeiro período da colonização, os casamentos inter-raciais chegaram mesmo a ser encorajados.⁶⁴⁹ Na viragem do século XX, embora existisse ainda um grande desequilíbrio entre homens brancos e mulheres brancas, a paridade, por volta de 1918, já se encontrava quase alcançada, dado que a proporção era de 105/100. O equilíbrio entre brancos foi, sem dúvida, um factor importante (embora não determinante) para que, 10 anos mais tarde (1927), houvesse a decisão de se proibir as uniões legais entre brancos e negros. A amplitude da miscigenação sul-africana revela-se claramente por volta de 1911, quando mais de 525.000 mestiços constituíam quase 9% da população total sul-africana. Na segunda metade do século XX, mais de 2 milhões de pessoas (ou cerca de 10% da população sul-africana) eram mestiças (*coloured*) e correspondiam a uma proporção de 52 mestiços para cada 100 brancos. Maior do que as proporções no Brasil, em Angola ou Moçambique.⁶⁵⁰

Os mestiços da África do Sul não tiveram laços com as culturas africanas. Tradicionalmente identificavam-se com a população branca e entre o grupo dos não-brancos gozavam de um maior número de privilégios. Mas, depois de 1948, com a extensão do *apartheid*, perderam privilégios e foram lançados para uma nova (e insólita) posição, de terem de cooperar cada vez mais com os negros.⁶⁵¹ Este exemplo da África do Sul põe a descoberto a tese de que, necessariamente, existem relações de raça amistosas a partir da presença de uma larga percentagem de mestiços.

Também em Angola, o predomínio esmagador dos homens brancos levou a uma miscigenação intensiva. No início do século XIX, havia em Luanda uma população flutuante de traficantes de escravos, funcionários, religiosos e degredados. As primeiras mulheres de origem europeia só haviam chegado, em 1595. Logo, “a mestiçagem corria parilhas com a soltura de costumes.”⁶⁵² Por meados do século XIX havia na colónia mais de 3 mestiços para cada branco. Mas, no final do século XIX, logo que os brancos excederam em número os mestiços, começaram a ser erguidas barreiras no caminho do ulterior avanço mestiço.⁶⁵³

⁶⁴⁸BENDER, Gerald J., *op. cit.*, nota 71, p.78

⁶⁴⁹ WILSON, Mónica (1969) *The Hunters and Herders, The Oxford History of South Africa: I – South Africa to 1870*, Oxford University Press, New York, p.66; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.80. Monica Wilson observa ainda que, a clivagem entre brancos e não-brancos durante a segunda metade do século XVII, “era entre cristãos e não-cristãos, mais do que com base na cor”.

⁶⁵⁰ HORRELL, Muriel (1967), *Introduction to South Africa, Basic Facts and Figures*, South African Institute of Race Relations, Johannesburg, p.24 e THOPSON, Leonard M. (1966), *Politics in the Republic of South Africa*, Little, Brown and Co., Boston, p.30; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.80

⁶⁵¹ “(...) O indivíduo mestiço é geralmente fruto da ligação de pessoas provenientes de culturas diferentes, cuja interpenetração se alicerçou no predomínio duma cultura em relação à outra. O mestiço é biologicamente pertença de dois mundos mas, socialmente, ele é relegado para o pior dos dois”. *In*, JANUÁRIO, José Norberto, *op. cit.*, pp.44-48

⁶⁵² RIBEIRO, Orlando, *op. cit.*, p 318

⁶⁵³ BENDER; Gerald, *op. cit.*, p.89

Ainda de acordo com o estudo de Gerald Bender, a importância fundamental para a teoria do luso-tropicalismo dos primeiros contactos de Portugal em Angola, tem-se baseado, quase que exclusivamente, em decretos e estatutos emanados de Lisboa. Se bem que a legislação possa fornecer um meio aceitável para determinar o que uma sociedade pensa, o que *deverá ser* o seu comportamento, ela não regista o comportamento dos membros dessa mesma sociedade. A distância entre os ideais e as práticas torna-se ainda maior, quando se pretende que os ideais de uma sociedade sejam aplicados no contexto de outra. A legislação portuguesa poderia, de facto, reflectir ideais da sociedade portuguesa do século XVI. Mas, à época, as expectativas dos portugueses em Angola, salvo raras excepções, entravam em conflito com a avareza portuguesa local, tanto em Mbanza Congo, como na Bahia, acabando por comprometer esses mesmos ideais.⁶⁵⁴ O próprio estatuto de “branco de segunda classe”, para os angolanos de origem europeia que nasciam em Angola (e nas outras ex-colónias africanas), chegou a ser registado como tal nos próprios bilhetes de identidade. Contudo, como já verificámos, a história de Angola não deixava de registar factos, bem mais discriminatórios, particularmente em relação aos negros. Mas, há ainda um outro aspecto revelante que contribui substancialmente, para a refutação, em Angola, do luso-tropicalismo e da teoria da criouldade:

- A história dos movimentos protonacionalistas nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP);
- A emergência da literatura de cariz negritudinista, que teve como alguns dos seus melhores representantes mestiços e brancos;⁶⁵⁵
- A participação activa de mestiços na luta anti-colonial nos PALOP e em Timor-Leste. Tal facto acaba por desmistificar a ideologia da chamada “fenomenologia cultural portuguesa” assente no princípio da criação do mestiço como condição da “perenidade cultural portuguesa nesses países”;
- Com ligeiras adaptações, a antropossociologia da criouldade, ao insistir na consciência de raça dos mestiços, não só se torna demonstrativa da tentativa de perpetuação de um ardil da portugalidade, mas, por outro lado, contribuir para a marginalização dos mestiços, enquanto cidadãos angolanos.⁶⁵⁶

É de facto difícil acreditar que o lugar dos mestiços, na actual sociedade angolana, e o papel que desempenharam no passado e desempenham hoje, na construção da nação angolana, se deva à sua

⁶⁵⁴ *Idem*, p.41. Apesar das suas teses luso-tropicalistas e de uma possível ou não colagem ao regime português da altura, Gilberto Freyre não deixou de afirmar o seguinte: “Desde Cabo Verde que ouço críticas à prática portuguesa de impedir o português nascido no ultramar de ocupar cargos de responsabilidade político-militar e de se tornar oficial do exército ou das forças armadas; e também a discriminação entre português da metrópole e português do ultramar, quando funcionários públicos, para efeitos de licenças ou de viagens a Portugal. Parece-me que, nestas restrições e discriminações os Portugueses vêm imitando, com demasiada passividade, Ingleses e Belgas, cujos princípios e ritos da política e administração coloniais são, na maioria, incompatíveis com as tradições e tendências mais caracteristicamente portuguesas de convivência humana (...) neste particular o Português deve voltar a ser português. Admitir mouros, negros, indianos, chineses, que sejam bons e provados portugueses aos cargos de máxima responsabilidade política e militar. Fazer o que fazem os Espanhóis, por isso mesmo tão amados por todos os árabes e mouros e não apenas pelos de Marrocos”. *Cf.*, FREYRE, Gilberto (1980), *Aventura e Rotina*, “Edições Livros do Brasil” Lisboa, 2ª ed., Lisboa, p.294

⁶⁵⁵ “É o caso de Viriato da Cruz, Mário Pinto de Andrade e António Jacinto (os dois primeiros mestiços e o último branco), para nomear apenas alguns escritores angolanos que, na década de 1940 e 1950, estiveram empenhados num programa de reabilitação da autenticidade da cultura angolana e africana”. *Cf.*, KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.11

⁶⁵⁶ KAJIBANGA, Víctor (1999), *op. cit.*, p.11

consciência de “raça”.⁶⁵⁷ Contudo, alguma da polémica à volta de Gilberto Freyre poderá situar-se também nas duas vertentes de concepção da Sociologia como ciência. Para Emile Durkheim e Robert E. Park, a Sociologia, como ciência, está associada à ideia de *naturwissenschaft*, na medida em que “os que a fazem adoptam os mesmos cânones das ciências naturais”. Para outros, como Max Weber, a Sociologia pertence ao domínio da *geistwissenschaft*, que comporta uma perspectiva historicista ou humanística. Nesta conformidade, estabelecer quando é que a Sociologia passou a ser adoptada como ciência no Brasil, implica ter em linha de conta uma determinada concepção da própria Sociologia.⁶⁵⁸ Por exemplo, para António Cândido, o primeiro livro de Sociologia, propriamente dito, só surgiu em 1939 e intitulava-se *Assimilação e Populações Marginais no Brasil*, de Emílio Willems”.⁶⁵⁹ Antes dele, de Euclides da Cunha a Gilberto Freyre, a Sociologia representava mais uma opinião ou *doxa* do que uma pesquisa objectiva da realidade presente.⁶⁶⁰ Nesta conformidade, para quem adopte uma concepção naturalista da sociologia, tal como António Cândido, a publicação de *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre, em 1933, representa, pelo menos, no Brasil, o advento da sociologia como *episteme*, entendida esta “quer como uma configuração intelectual geral, quer como ciência.”⁶⁶¹

7. A guerra como elemento associativo e dissociativo

Etimologicamente, de origem germânica (*werra*), a guerra não é mais do que uma prova de força entre nações (guerra internacional) ou entre grupos inimigos de uma mesma nação (guerra civil), com o propósito de vencer o adversário, obrigando-o à submissão total através deste meio. A guerra revolucionária caracteriza-se por ser uma luta total, animada de convicções ideológicas, que procura a adesão das populações à causa, contra um inimigo interno considerado opressor.

A diversidade de métodos utilizados visa neutralizar o adversário de forma a colocá-lo em situação de inferioridade, apesar do mesmo ser superior

⁶⁵⁷ *Ibidem*

⁶⁵⁸ NOVA, Sebastião Vila (1998), *Donald Pierson e a Escola de Chicago na Sociedade Brasileira*, Vega, Lisboa, p.46

⁶⁵⁹ “Há um equívoco da parte de António Cândido quanto à data de publicação do livro de Emílio Willems – 1940, e não 1939”. Cf., NOVA, Sebastião Vila, *op. cit.*, p.46

⁶⁶⁰ Segundo Sebastião Vila Nova, o “sentido estrito” ao qual se refere António Cândido, não é outro senão o naturalista: “(...) rigorosamente positivista, de investigação das relações sociais, avesso à história, como denota a caracterização da pesquisa sociológica, como dizendo respeito à realidade presente e não à realidade pretérita, por maior que seja a importância desta última para a compreensão presente. Outra será no entanto, a conclusão de quem adopte uma concepção historicista da sociologia, entendendo-a portanto, como *geistwissenschaft*”. Cf., NOVA, Sebastião Vila, *op. cit.*, pp.46-47

⁶⁶¹ MUNDIMBE, V.Y., *op. cit.*, p.ix

em armas. A guerrilha (do espanhol *guerrilla*) foi à época colonial a tática de guerra utilizada por grupos restritos, móveis e o mais possível clandestinos, que se opuseram ao exército regular português, sem chegarem a travar uma batalha ordenada do tipo convencional.⁶⁶²

Angola terá sido, muito provavelmente, um dos países com maior memória de guerra na história do moderno nacionalismo africano. Entre 4 de Fevereiro de 1961, data do início da luta armada contra o regime colonial português, a 4 de Abril de 2002, data do Protocolo de Entendimento entre o Governo da República de Angola e a UNITA, passaram-se quatro décadas de guerra aberta, caracterizada pelas seguintes três fases:

- A guerra pela Independência Nacional;
- A guerra civil e o envolvimento de tropas estrangeiras;
- A guerra civil pela extensão da administração do Estado a todo o território.

7.1. A guerra pela independência nacional

Com o desencadeamento da luta armada, em 4 de Fevereiro de 1961, foram realizadas campanhas diplomáticas, não só junto dos países africanos independentes, mas também junto dos países socialistas, dos países asiáticos e dos países escandinavos, quer no sentido de ser obtido apoio internacional para a independência de Angola, como também para condenarem Portugal, na ONU. Apesar da conjuntura internacional lhe ser totalmente adversa, o regime colonial português persistiu em manter-se fechado a qualquer solução pacífica direccionada para a independência das suas colónias. Bem pelo contrário. Aumentou a repressão e o número de presos políticos foi

⁶⁶² BIROU, Alan, *op. cit.*, Lisboa, pp.183-186

crescendo. A proposta do ministro dos Negócios Estrangeiros, Franco Nogueira, no sentido de uma nova reorientação da política externa e colonial portuguesa, acabou por não ser aceite por Salazar.⁶⁶³ Logo, a guerra pela Independência Nacional em Angola (já com contornos de guerra civil) prosseguiu até a assinatura de um cessar-fogo entre Portugal e cada um dos três movimentos de libertação – MPLA, FNLA e UNITA –, em Outubro de 1974.

7.1.1. À conquista do Estado-Nação

Dado que o processo de formação do nacionalismo angolano nasceu fragmentado, a luta comum numa mesma colónia e contra o mesmo colonizador surgiu divorciada de uma estratégia concertada, já que os próprios líderes se combatiam entre si,⁶⁶⁴ independentemente do facto de cada um deles apresentar no seu ideário a luta contra o colonialismo português.⁶⁶⁵ Razões de ordem cultural, religiosa, racial e ideológica estiveram, muito provavelmente, na base da falta de unidade no seio do nacionalismo angolano.

7.1.2. O desconhecimento e a desconfiança

Aparentemente, em Luanda, entre 1955 e 1960, os militantes do PLUAA e do MIA pouco ou nada sabiam sobre as associações e as

⁶⁶³ Veja-se o teor do relatório do ministro Franco Nogueira a Salazar, que tinha o propósito de reorientar a política externa e colonial portuguesa; *In*, ZAU, Filipe (2005), *op. cit.*, pp.78-79

⁶⁶⁴ Em Novembro de 1961, quando o MPLA e o *Corpo Voluntário Angolano de Assistência aos Refugiados* (CVAAR) se instalaram em Leopoldville, uma coluna de 15 militares do MPLA, comandada por Tomás Ferreira, foi liquidada no Norte de Angola pelo *Exército de Libertação Nacional Angolano* (ELNA), ramo armado da UPA. *Cf.* ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.299.

⁶⁶⁵ ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.37

organizações políticas da etnia bakongo. O mesmo acontecia em Leopoldville em relação ao que ocorria em Luanda, fora do contexto dos bakongo que lá residiam. O ambiente de clandestinidade e de desconfiança que neste período se vivia em Angola era propício a esse desconhecimento. Só as fortes ligações familiares, étnicas ou ideológicas viabilizavam a base de confiança necessária para a actividade política clandestina. Se tivermos em conta o papel repressivo da polícia política (PIDE) com a sua rede de informadores portugueses e africanos, é de se entender o desconhecimento, a permanente desconfiança e a falta de cooperação entre as diferentes correntes do nacionalismo angolano.⁶⁶⁶

⁶⁶⁶ MESSIANT, Cristine (1989) *Luanda 1945-1961, Colonisés, société colonial et engagement nationalist, «Vilas» e «Cidades» en Afrique Lusophones*, Ed. L'Harmattan, Paris, pp.125-199; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), p.301. De entre os vários relatos apresentados por Dalida Cabrita Mateus, na sua tese de doutoramento em História Moderna e Contemporânea, intitulada *A PIDE/DGS na Guerra colonial 1961-1974*, decidimos apresentar, a título exemplificativo, três dos casos. **1º Caso:** "(...) em 1968, a PIDE elabora um panfleto intitulado 'Atenção, Companheiros da UNITA' difundido na Zona de Intervenção do Leste. Redigido em português, assim como em luena, umbundo, suali, chokue e luchase, o documento destinava-se a acirrar o ódio entre a UNITA e o MPLA. Os responsáveis da polícia consideravam de muito importante a elaboração de panfletos idênticos 'susceptíveis de provocar o agravamento da aversão tribal e partidária (...)' Cf., IAN/TT, Arquivos da PIDE, Processo SR 882/61, FNLA, fl.496; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.198. **2º Caso:** "Em meados de 1969, realiza-se um encontro de guerrilheiros da UPA e do MPLA, a pedido deste, junto do rio Muhungo. Depois de os deixarem pernoitar no seu acampamento, os responsáveis da UPA prendem dois dos guerrilheiros do MPLA e fuzilam-nos. O chefe da subdelegação da polícia no Luso aconselha: «Seria oportuno o lançamento de panfletos do MPLA nas áreas da UPA, a denunciar o sucedido e a declarar 'guerra de morte' a todos os elementos da UPA que forem encontrados». Poucos meses depois, a PIDE considera ser altura de lançar 'panfletos convincentes' para que os guerrilheiros do MPLA se entreguem, com armas e bagagens. Os panfletos, segundo o responsável da delegação de Serpa Pinto, deveriam ter desenhos elucidativos e mencionar elementos do MPLA que já se tinham apresentado. Podendo ser redigidos em português, nganguela ou quioco". IAN/TT, Arquivo da PIDE, Subdelegação de Serpa Pinto, MPLA – 1968/1972, fl.136; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.199. **3º Caso:** "O inspector da PIDE/DGS Óscar Cardoso afirma que, 'em determinada altura, já com o general Bettencourt Rodrigues, chegámos à conclusão de que era muito mais fácil para evitar a penetração do MPLA, que vinha da parte nordeste inflitando para a região do Luso, termos um acordo com os guerrilheiros da UNITA. Isto passou-se em 1968. Eu colaborei nessas operações, quando se deu o volte-face do Savimbi e a UNITA passou a trabalhar em ligação com os portugueses. O seu quartelamento principal estava ligado na serra da Muzamba. Nós dávamos-lhe munições, armas e apoio logístico". ANTUNES, José Freire (1995), *A Guerra A guerra de África (1961-1974)*, Círculo dos Leitores, vol. I, p.408, s/1; *cit. in*, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.199. E mais adiante sublinha Óscar Cardoso: "Lembro-me de que, em 1969, na região de Cangamba, a UNITA tinha sido 'trabalhada' pela PIDE, no Leste de Angola, para uma viragem política a favor de Portugal. Os resultados foram satisfatórios (...). Em meado de 1969, eu fui encarregado de estabelecer contacto com os quadros superiores da UNITA, no rio Cangamba". Cf., ANTUNES, José Freire, *op. cit.*, p.409. A PIDE criou os *Flechas*, em 1967, uma força militar especial de angolanos, na tentativa de tornar mais eficazes as missões de reconhecimento. No primeiro ano chegaram a 600 elementos, mas, em 1974, já eram mais do que mil. Entrevista a Óscar Cardoso em 01/04/1995, *in*, CANN, John P. (1998), *Contra-Insurreição em África*, Edições Antena, Estoril, p.142; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.70; Os *Flechas*, de início eram formados por bosquimanos, dada a sua resitência à fadiga e aproveitado o seguinte facto: "muitos deles viviam num regime de autêntica escravidão ao serviço de chefes bantos, ao passo que muitos outros eram forçados ao nomadismo. Eram pisteiros extraordinários capazes de olhar para um terreno e ler tudo o que podia conter

Quando em 1960, em Tunes, Holden Roberto da UPA encontra os mestiços Viriato da Cruz e Lúcio Lara, que se reclamam de um movimento, o MPLA, que lhe era estranho, deverá ter sido apanhado totalmente de surpresa. Em Tunes, a 31 de Janeiro de 1960, chegou a haver uma “Declaração de Compromisso” assinada pelos membros do MPLA (Lúcio Lara e Viriato da Cruz), da UPA (José Guilmore)⁶⁶⁷, do PAI (Abel Djassi)⁶⁶⁸ e da FRAIN (Hugo de Menezes)⁶⁶⁹, tendo todos decidido levar por diante uma acção conjunta contra o colonialismo português sob coordenação da FRAIN. Porém Holden Roberto veio mais tarde a negar que tivesse assinado este documento e nunca mais aceitou assinar qualquer outro documento com os dirigentes do MPLA.⁶⁷⁰ Todavia, a tentativa de constituição de uma Frente Unitária foi uma constante na política do MPLA, sem que tivesse havido qualquer gesto por parte da direcção da UPA direccionado nesse sentido. Aliás, “Holden Roberto furtou-se, sempre que podia, a assinar compromissos vinculativos, não comparecendo à maior parte das reuniões agendadas com dirigentes do MPLA.”⁶⁷¹ Foi também este um período acentuadamente marcado pela *guerra-fria*, onde, na maior parte das vezes, o factor ideológico se apresentava mais exacerbado que as questões de carácter nacionalista.⁶⁷²

(...) No início formados por bosquímanos, mais tarde viram os seus efectivos alargados com gente recrutada noutros grupos étnicos”. Óscar Cardoso “Criador dos Flechas”, in, ANTUNES, José Freire, *op. cit.*, cap. I, p.406; *cit. in*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.71. “Em Angola, em 1974, o quadro total da PIDE/DGS era de 1119 pessoas, mas só estavam colocadas cerca de 800. Quanto ao pessoal de direcção e de investigação, dos 944 lugares do quadro, estariam preechidos cerca de 630, isto é, 67%. As carências eram praticamente sensíveis nos subinspectores, assim como nos agentes de 1ª classe e agentes de 2ª classe, preenchidos respectivamente a 50, 58 e 64 por cento”. *Cf.*, MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *op. cit.*, p.35.

⁶⁶⁷ O mesmo que Rui Ventura e Roberto Haldane, pseudónimos de Holden Roberto. “Declaração de Compromisso” feita em Tunes, em 31 de Janeiro de 1960. In, PACHECO, Carlos (1997) *MPLA – um nascimento polémico (as falsificações da história)*, Veja-se, documento nº 13, Lisboa, p.139

⁶⁶⁸ Pseudónimo de Amílcar Cabral

⁶⁶⁹ Com a excepção de Holden Roberto, os restantes assinaram também pela FRAIN. *Cf.* “Declaração de Compromisso”, In, PACHECO, Carlos, *op. cit.*, p.139

⁶⁷⁰ ANTT, *PIDE*, proc. Holden Roberto 1139/59, vol. 1, docs. 343 – 148; *cit. in*, ROCHA, Edmundo (2003), *op. cit.*, p.302

⁶⁷¹ ROCHA, Edmundo (2003), p.302 e p.310. Veja-se, nesta obra, as etapas da unidade falhada

⁶⁷² Segundo o pensador Raymond Aron, a *guerra-fria* foi o “período em que a guerra era improvável e a paz impossível”. Com arsenais nucleares capazes de destruir o Mundo, quer os EUA, quer a ex-URSS, não podiam cumprir com as suas ameaças, por uma questão de sobrevivência da própria humanidade. Daí, o facto da guerra ser improvável. Por outro lado, os interesses defendidos por cada um deles eram, por natureza, inconciliáveis, o que tornava a paz impossível. Não há consenso quanto à data exacta do início da *guerra-fria*. Para uns estudiosos, o marco simbólico foi a explosão nuclear sobre as cidades japonesas de

Com a constituição da UNITA, em 1966, dá-se uma maior fragmentação no seio do movimento nacionalista angolano. Este terceiro tronco, “(...) que até certo ponto havia sido parte da estratégia militar portuguesa (...),”⁶⁷³ acabou, tal como a FNLA, por se envolver em confrontações armadas com o MPLA ainda no período da colonização.

7.2. A guerra civil e o envolvimento de tropas estrangeiras

Na sequência da queda do regime de Marcelo Caetano, a 25 de Abril de 1974, e após o Chefe de Estado português, General António de Spínola ter proclamado o direito das colónias à auto-determinação e à independência, em 27 de Julho de 1974, foi assinado o cessar-fogo em Angola, em Outubro de 1974. Posteriormente, a 15 de Janeiro de 1975, os três movimentos de libertação assinaram com Portugal os Acordos de Alvor, após terem previamente estabelecido, na Conferência de Nakuru (Quênia), uma *Plataforma de Entendimento*, a 3 de Janeiro de 1975. Neste quadro de reconciliação nacional para a independência entrou em funções um Governo de Transição, a 31 de Janeiro de 1975, envolvendo o Governo português, O MPLA, A FNLA e a UNITA. Porém, as diferentes correntes ideológicas e as antigas rivalidades inviabilizaram o seu funcionamento. Seguiram-se acções

Hiroshima e Nagasaki, em Agosto de 1945. Outros, crêem que foi Fevereiro de 1947, quando o presidente norte-americano Harry Truman lançou no Congresso a *doutrina Truman*, que previa uma luta sem tréguas contra a expansão comunista no mundo. Outros ainda, referem-se à divisão da Alemanha em dois Estados, em Outubro de 1949, como marco do início da *guerra-fria*. Também não há consenso quanto ao término da mesma. Alguns historiadores referem-se à queda do Muro de Berlim, em Novembro de 1989. Outros, a dissolução da URSS, em Dezembro de 1991, num processo que deu origem à Comunidade dos Estados Independentes – CEI. Outros ainda, Fevereiro de 1991, quando os EUA saíram da Guerra do Golfo, como a maior super potência de uma nova Ordem Mundial. ARBEX, José Jr; *In*, <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue.../descricao panoramica.ht>, *Guerra-Fria – Uma descrição panorâmica*, em 17/10/2002.

⁶⁷³ MACEDO, Hélder (2002), *A Guerra Colonial: experiência, imaginação e memória*, *In*, TEIXEIRA, Rui de Azevedo, org. (2002) *A Guerra do Ultramar: Realidade e Ficção*, Livro de Actas do II Congresso Internacional sobre a Guerra Colonial, Editorial Notícias, Lisboa, p.90; também em GOMES, Adelino (19 de Outubro de 1995), *Exercito e UNITA colaboram antes de 74*, *Jornal Público*, Lisboa, pp.2-4; *cit in*, CANN, John P. (1998), *Contra-Insurreição em África, 1961-1974. O modo português de fazer a guerra*, Edições Antena, S. Pedro do Estoril, p.182

armadas, que levaram a FNLA e a UNITA a abandonarem o Governo de Transição. Com o aproximar da data da independência, as confrontações foram-se alastrando por todo o território angolano e a 26 de Junho de 1975, a direcção do MPLA proclamou a Resistência Popular Generalizada.

Em Setembro de 1975 foi desencadeada uma invasão pelo norte, a partir da ex-República do Zaire (actual República Democrática do Congo), em que participaram unidades regulares do exército zairense, mercenários e forças da FNLA, no sentido de chegarem a Luanda, antes de 11 de Novembro e impedirem a proclamação unilateral da independência pelo MPLA. Estas forças atingiram as proximidades de Luanda e, após violentos combates, foram travadas na zona de Quifangondo pelos guerrilheiros do MPLA, apoiados por tropas do exército cubano que, entretanto, haviam chegado a Angola poucos dias antes da data da independência, na sequência de um pedido de ajuda por parte deste movimento. Porém, em Outubro de 1975, tropas regulares sul-africanas, em articulação com tropas da UNITA, já haviam invadido Angola pelo sul e, depois de ocuparem várias cidades e vilas, progridiram rapidamente em direcção a Luanda, sendo impedidas de o fazer a escassos 200 Km da capital, pela coligação de tropas do MPLA e do exército regular cubano.

À data da independência, quando o MPLA assumiu o controlo do Estado a partir de Luanda, o país encontrava-se profundamente mergulhado numa guerra civil, com participação directa de forças armadas estrangeiras. Muitos quadros portugueses e também alguns angolanos começaram a abandonar o país à medida que a situação político-militar ia recrudescendo. A guerra acabou por se generalizar a todo o território e o país tornou-se ingovernável. Mais de 350 mil cidadãos, na sua maioria portugueses, mas também alguns milhares de angolanos, saíram de Angola. Com isto, o país perdeu aproximadamente 30 mil técnicos superiores e médios. O parque automóvel, passou de 153 mil viaturas (das quais 28 mil eram veículos

pesados) para apenas 8 mil, atendendo às situações conjunturais da guerra e, também, à fuga dos seus proprietários, que as levavam consigo. Embarcações de pesca foram desviadas para outros países. Mais de 2.500 empresas do sector produtivo paralisaram por abandono dos seus proprietários e gestores. Dezenas de pontes foram destruídas inviabilizando as ligações entre as províncias. A rede comercial foi totalmente desmantelada. Os serviços de administração pública paralisaram com a fuga dos funcionários, maioritariamente, portugueses. O sistema de educação desarticulou-se. Os EUA impuseram um bloqueio económico a Angola e a produção petrolífera ficou paralisada... “O país está devastado e encontra-se num verdadeiro caos!”⁶⁷⁴

A 10 de Novembro de 1975, sem que se procedesse à transferência formal de poderes, o alto-comissário e as demais autoridades portuguesas em Angola abandonaram o país. O processo de descolonização, iniciado com o Governo de Transição havia assim chegado ao seu final. Foi nesta conjuntura política e militar que, às zero horas do dia 11 de Novembro de 1975, o presidente do MPLA, Dr. António Agostinho Neto, proclamou a independência de Angola, que adoptou a denominação de República Popular de Angola.

7.2.1. A independência da Namíbia na base da internacionalização do conflito

Na senda da resolução 435/78 do Conselho de Segurança das Nações Unidas, que visava a independência da Namíbia, ilegalmente ocupada pela África do Sul, o primeiro presidente da República Popular de Angola, propôs a criação de uma zona desmilitarizada ao longo da fronteira comum entre Angola e a Namíbia. O objectivo era desanuviar o clima de tensão e contribuir para a resolução do problema da paz e da segurança na região. Mas a proposta não foi bem recebida pelas autoridades do regime do *apartheid*.

⁶⁷⁴ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro (1992), *Contexto pra o Desenvolvimento Educativo*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, textos elaborados por equipas nacionais, Ministério da Educação, Luanda, pp. 8-9

Estas, na sequência da independência de Angola e após já terem retirado as suas tropas regulares, levaram por diante uma política de desestabilização contra o território angolano, desafiando a ONU e ignorando as tentativas de mediação do *Grupo de Contacto Ocidental* e do *Grupo Africano das Nações Unidas*.

Em Agosto de 1981, o exército sul-africano voltou a invadir Angola e ocupou uma parte significativa da província do Cunene, vindo apenas a retirar, parcialmente, 15 meses depois, após a assinatura do *Compromisso de Lusaka* mediado pelos EUA, a 16 de Fevereiro de 1984. Entretanto, os governos de Angola e Cuba, através de duas declarações assinadas, respectivamente, a 4 de Fevereiro de 1982 e 19 de Março de 1984, divulgaram o desejo de dar início à retirada das tropas cubanas do território angolano, calculadas em 50 mil efectivos, tão logo começasse a implementação da resolução 435/78 sobre a independência da Namíbia.

A 17 de Novembro de 1984, José Eduardo dos Santos, segundo presidente da República Popular de Angola, enviou ao secretário-geral das Nações Unidas, uma carta, onde apresentava uma plataforma global de negociações, que incluía: a retirada total e incondicional das tropas sul-africanas de Angola; a cessação da ajuda sul-africana à UNITA; um acordo de cessar-fogo entre a África do Sul e a SWAPO;⁶⁷⁵ a implementação da Resolução 435/78 do Conselho de Segurança da ONU.⁶⁷⁶ Porém, foi a 1 de Julho de 1988, na Cimeira de Moscovo, que os presidentes Ronald Reagan e Mikhail Gorbachov, proclamaram o princípio da “interacção construtiva” entre os EUA a URSS, com vista à promoção de soluções políticas nos conflitos regionais.⁶⁷⁷ Tal facto constituía uma porta aberta para o desanuviamento da tensão, que se vivia na região da África Austral.

Em 22 de Dezembro de 1988, na sequência de conversações quadripartidas sobre a paz na África Austral, entre os Governos de Angola, África do Sul, Cuba e Estados Unidos, é assinado o *Acordo Tripartido de Nova Iorque* pelos três chefes da diplomacia: Afonso Van Dúnem “Mbinda”, por Angola; Isidoro Malmierca, por Cuba; e Roelof F. Botha, pela África do Sul, sendo os EUA, ao tempo da administração do presidente Ronald Reagan, mediadores deste processo. Com este importante acordo, estava aberto o caminho para a independência da Namíbia, com conseqüente retirada das tropas sul-africanas daquele território e,

⁶⁷⁵ A SWAPO – South West African People’s Organization – era um movimento armado, que lutava pela a independência da Namíbia. “A Namíbia é uma das mais jovens nações da África, embora a ocupação humana desta região remonte à Idade da Pedra. O navegador português Diogo Cão foi o primeiro europeu a pisar solo namibiano, em 1486. A ele seguiram-se os ingleses e depois os alemães, os quais gradativamente assumiram o controle total do território através de uma série de “acordos de protecção” realizados a partir de 1884 com diversas tribos. Em 1893 os Witbooi Nama recusaram-se a assinar um “acordo de protecção” e foram atacados pelas forças alemãs. A partir daí uma série de tribos rebelaram-se contra a ocupação germânica, sendo igual e brutalmente reprimidas. O maior levante foi o dos Herrero que, ao serem derrotados, foram obrigados por decreto a abandonar o território, caso contrário seriam executados. Dezenas de milhares foram forçados a fugir para as áridas regiões a leste da Namíbia e lá morreram de fome e sede. A repressão dos grupos étnicos locais pela Alemanha custou a vida de metade da população do território. Após a Primeira Guerra, a Alemanha perdeu a Namíbia para a África do Sul, que em 1920 obteve da Liga das Nações um mandato sobre o território. Com o fim da Liga das Nações, a África do Sul foi paulatinamente ampliando o seu controlo sobre a Namíbia, inclusivé estendendo a esse país o regime de apartheid, sem o consentimento da ONU e sob os protestos da mesma e de várias nações da África. Em 1971 o Tribunal Internacional de Justiça decidiu que a presença sul-africana na Namíbia era ilegal. Tal decisão foi igualmente ignorada pela África do Sul e a SWAPO, organização nacionalista negra liderada por Sam Nujoma, iniciou a guerrilha contra a ocupação sul-africana. Somente em 1988 a África do Sul concordou em deixar a Namíbia. Em 1990, finalmente e pela primeira vez, a Namíbia era reconhecida como uma nação independente.” Cf., *Namíbia Aventuras*, In, <http://hollywood.com.br/namibia/local/1.htm#hist>, em 4/11/2002.

⁶⁷⁶ PATRÍCIO, José (1998), *Angola-EUA – Os Caminhos do Bom Senso*, Publicações D. Quixote, Lisboa, pp.33-35

⁶⁷⁷ PATRÍCIO, José, *op. cit.*, p.38

também, da província angolana do Cunene. Em contrapartida, as tropas cubanas passavam a retirar de forma faseada de Angola, de acordo com um calendário que decorreu entre Março de 1989 e Julho de 1991. Este acordo acabou por surgir na sequência das batalhas de Mavinga, Cuito Cadavale e Calueque, em 1987 e 1988, onde Angola, Cuba e África do Sul chegaram a uma mesma conclusão: face ao equilíbrio de forças alcançado no campo de batalha e constatando-se os perigos e custos que representava a continuidade da guerra, cada uma das partes envolvidas achou por bem chegar a um acordo já que, também, cada uma delas poderia clamar por um certo grau de vitória pelos danos causados ao inimigo.⁶⁷⁸ Estavam assim afastados os factores externos que intervieram na guerra civil angolana. A partir daqui, iniciavam-se os esforços para levar a cabo a pacificação do País.

7.2.2. Bissesse: o primeiro calar das armas

Após a desmilitarização das tropas afectas à FNLA, o braço armado da UNITA mantinha-se em armas, contra o governo do MPLA. Os primeiros passos para a instauração de um processo de paz decorreram primeiramente na Cimeira de Franceville (Gabão), a 1 de Outubro de 1988, com uma reunião tripartida entre os presidentes de Angola, do Congo e do Gabão. Posteriormente, a 6 de Maio de 1989, reuniram-se em Luanda 8 chefes de Estado africanos, das regiões Austral e Central do continente. O executivo angolano apresentou o seu *Plano Interno de Paz*, que foi aceite por todos. Dele resultou a oferta de mediação feita pelo presidente do Zaire, Mobutu Sesse Seko. Esta mediação baseou-se no contexto de uma procura de paz através de soluções genuinamente africanas para os problemas da região, com base nos conselhos, experiência e “sagesse” dos líderes africanos.⁶⁷⁹ Este espírito levou 18 chefes de Estado a participar na *Cimeira de Gbadolite*, a 22 de Junho de 1989, com vista a um cessar-fogo entre o Governo da República Popular de Angola e a UNITA. Mas, o calar das armas acabou por não se verificar.

Após o fracasso das conversações de paz em Gbadolite, em Junho de 1989, iniciou-se, um mês depois, em Portugal, um diálogo directo entre Governo e UNITA, sob a mediação de uma “troika” de observadores, composta por Portugal, Estados Unidos e União Soviética. Com uma nova estrutura e filosofia de mediação, as duas partes em conflito acabaram por assinar, formalmente, em Lisboa, os Acordos de Bicesse, a 31 de Maio de 1991.

7.2.3. A abertura à solidariedade e à democracia

A República Popular de Angola nasceu com a Constituição de 10 de Novembro de 1975 e a mesma foi progressivamente revista nos anos de 1976, 1977, 1978, 1980, e 1991, quando o país passou a designar-se por República de Angola.⁶⁸⁰ No plano internacional havia ocorrido, em Novembro de 1989, a queda do muro de Berlim, um dos grandes símbolos do período de tensão entre EUA e URSS, durante a guerra-fria. No contexto nacional, através da Revisão Constitucional levada a cabo pela Lei 12/91, deu-se início ao processo de abertura e de democratização do país. Neste mesmo ano, foi instituído o “Plano Nacional para a Implementação de um Programa de Estabilização Macroeconómico e de Liberalização da Economia” e promulgadas, pela Assembleia do Povo, novas leis de cariz democrático. Na prática, evidenciavam o espírito

⁶⁷⁸ *Ibidem*

⁶⁷⁹ *Idem*, p.40

⁶⁸⁰ GUIA DO MUNDO (2000), Trinova Editora, Lisboa, p.18

de abertura do sistema político vigente à sociedade civil, aos partidos políticos, à iniciativa privada, ao direito de opinião e de manifestação...

Das principais Leis, citamos as seguintes: Lei das Associações (14/91); Lei dos Partidos Políticos (15/91); Lei do Direito de Manifestação e de Reunião (16/91); Lei da Imprensa (22/91); Lei do Direito à Greve (23/91). Em 1992, foram ainda promulgadas as seguintes: Lei Eleitoral (5/92); Lei sobre a Observação Internacional (6/92); Lei sobre o Conselho Nacional da Comunicação Social (7/92); Lei sobre o Direito de Antena (8/92); Lei sobre a Actividade de Radiodifusão (9/92).⁶⁸¹ Através do Decreto Executivo Conjunto 46/91, de 16 de Agosto, do Ministério da Justiça e da Secretaria de Estado da Cultura, passou a haver uma maior cooperação entre o Estado e as Igrejas. O artigo 1º da Lei nº 18/91 de 18 de Maio, passava a conceder às pessoas singulares e colectivas a possibilidade de abrirem estabelecimentos de ensino, após licenciamento e sob controlo do Estado. Já o Decreto nº 21 de 22 de Junho desse mesmo ano, no seu artigo 2º, passava a apontar as vias e formas de participação da sociedade civil no ensino e na educação. Este mesmo Decreto, nos seus artigos 13º e 14º, proporcionava maiores facilidades na abertura de estabelecimentos de ensino em zonas rurais. O clima de mudança política e de perspectiva de paz duradoura passava a abrir “o caminho para a solidariedade.”⁶⁸²

Através da Lei nº 23/92, de 16 de Setembro, da Assembleia do Povo, publicada no Diário da República nº 38, de 16 de Setembro de 1992, a nova Revisão Constitucional, transformava Angola num Estado de Direito Democrático.⁶⁸³

Considerando este novo quadro jurídico, a educação, em particular, e os diversos sectores de actividade da vida nacional, em geral, retêm-se quatro grandes finalidades: A unidade nacional; a dignidade da pessoa humana; o pluralismo de expressão e de organização política; o respeito e a garantia de direitos e liberdades fundamentais do homem. Para atender a estas finalidades, definiram-se os seguintes objectivos de educação:

⁶⁸¹ MONOGRAFIA DE ANGOLA (2001), Ministério do Planeamento, Governo de Angola, Executive Center, Luanda, pp.28-29

⁶⁸² “Com estes Diplomas legais, o Estado abre um verdadeiro caminho para a participação e usufruto da Independência Nacional, acena para um combate democrático cujo centro é o próprio homem, desde os menos equipados; e estende a mão à verdadeira solidariedade nacional e não só: solidariedade entre os organismos estatais e privados, solidariedade entre todos os que habitam esta terra, solidariedade entre a cidade e o campo. Com efeito, para se superar a mentalidade colectivista que se pretendeu fomentar e o individualismo à espreita, requiere-se um concreto empenho de solidariedade que deverá começar no seio da família. Tal é o cerne da filosofia do nosso povo”. Cf., CONJIMBE, Pe. Luís (1991) *Desenvolvimento da Solidariedade e da Parceria*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.89

⁶⁸³ “Artigo 1º: A República de Angola é um Estado soberano e independente, que tem por objectivo fundamental a construção de uma sociedade livre, democrática, de paz, justiça e progresso social; Artigo 2º: A República de Angola é um Estado de direito, que tem por fundamentos a unidade nacional, a dignidade da pessoa humana, o pluralismo de expressão e de organização política, o respeito e a garantia dos direitos e liberdades fundamentais do homem, quer como indivíduo, quer como membro de grupos sociais organizados; Artigo 30: As crianças constituem uma prioridade absoluta, razão pela qual elas têm direito a uma protecção especial da família, do Estado e da sociedade, visando o seu desenvolvimento integral; Ponto 2. O Estado deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade das crianças e jovens e a criação de condições para uma integração e participação na vida activa social; Artigo 31: O Estado, com a colaboração da família e da sociedade, deve promover o desenvolvimento harmonioso da personalidade dos jovens e a criação de condições para a aplicação de direitos económicos, sociais e culturais da juventude, nomeadamente no ensino, na formação profissional, na cultura, no acesso ao primeiro emprego, no trabalho, na segurança social, na educação física, no desporto, e no aproveitamento dos tempos livres”. In, DEVELOPPEMENT DE L’EDUCATION (1996), *Conférence Internationale de l’Éducation*, Rapport National de la République d’Angola, Ministère de l’Éducation, Luanda, p.7

- Formar os cidadãos angolanos em geral e a nova geração em particular, desenvolvendo a consciência na força criativa do homem e na actividade material, com vista à edificação de relações sociais justas e democráticas;
- Desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, estéticas, laborais e morais da nova geração de forma contínua e sistemática, e elevar o nível científico, técnico e tecnológico, de modo a contribuir para o desenvolvimento sócio-económico do país;
- Promover o desenvolvimento da consciência social, o respeito pelos valores tradicionais e o respeito pela dignidade da pessoa humana, fortificando a unidade nacional, a fraternidade e a igualdade, a democracia, o amor à pátria e aos seus símbolos, defendendo de forma intransigente a independência nacional;
- Fomentar, estimular e desenvolver uma atitude de intransigência, face a todas as condutas que possam atentar contra as normas de convivência social;
- Desenvolver o espírito de solidariedade entre os povos.⁶⁸⁴

7.2.4. Os efeitos dramáticos da guerra

Em termos materiais, até 1991, a guerra, agravada por calamidades naturais, tinha provocado danos no valor de 20 mil milhões de dólares americanos. Só entre 1975 e 1982, as invasões sul-africanas haviam causado cerca de 12 mil milhões de dólares de prejuízo.⁶⁸⁵ Entre 1980 e 1985, a guerra ou efeitos da mesma causaram a morte de, pelo menos, 100 mil angolanos e estimava-se haver cerca de um milhão e meio de pessoas directamente afectadas pela guerra e pela seca. Mais especificamente, em 1991, calculava-se que houvesse:

- Cerca de 80 mil mutilados (civis e militares);
- Cerca de 50 mil crianças órfãs e abandonadas, das quais, apenas 30 mil eram controladas pela Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS);
- Cerca de 760 mil deslocados, dos quais, 45%, eram crianças dos 0 aos 14 anos;
- Cerca de 400 mil refugiados em países vizinhos, incluindo muitas crianças que não frequentavam a escola.

A partir de 1987, devido à inexistência de água potável e de condições básicas de saneamento e de higiene, verificavam-se, ciclicamente, surtos de cólera. Nas zonas mais afectadas pela guerra assistia-se a situações alarmantes de má nutrição, que chegaram a atingir valores na ordem dos 40%. Nos meios urbanos, as taxas de má nutrição haviam sido calculadas na ordem dos 30% e a má nutrição aguda, em 6%.⁶⁸⁶ Angola passou a situar-se no grupo dos países com mais baixos indicadores de saúde do mundo.

Em 1990 havia 662 médicos no país, dos quais apenas 244 eram nacionais. Mesmo para um país que se encontrasse em situação de paz, a disponibilidade de médicos por habitante apresentava números extremamente preocupantes. Havia apenas um médico para cada 15 mil habitantes. O melhor atendimento

⁶⁸⁴ DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op cit.*, p.6

⁶⁸⁵ VAN-DÚNEM, Fernando, *Prefácio*, in, PATRÍCIO, José, *Angola-EUA – Os Caminhos do Bom Senso*, Publicações D. Quixote, Lisboa, p.14

⁶⁸⁶ MONTEIRO, Carlinda R.; GOURGEL, Ana Afonso (1992), *Educação Pré-escolar*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.50

registava-se em Luanda (um médico para cada 5.500 habitantes) e o pior na província do Bié (um médico para cada 50 mil habitantes).

Por falta de infra-estruturas nos hospitais, havia, em média, apenas uma cama para cada grupo de 1.200 habitantes. Apenas 43 municípios (26,4% do total) dispunham de assistência médica regular. A este quadro de precariedade da situação sanitária, associavam-se os baixos índices de cobertura vacinal da população infantil e a elevada incidência da tuberculose e do sarampo. No que respeita às doenças sexualmente transmissíveis, já se fazia sentir a necessidade em conter a pandemia do HIV/SIDA.⁶⁸⁷ O baixo peso de crianças à nascença ainda se mantinha superior ao limite crítico aceitável de 10%, já que a média nacional chegava a 24,3%. Porém, a população infantil deslocada apresentava uma má nutrição em proteínas e calorias entre 15 e 30%.⁶⁸⁸ No meio rural, esta situação tornava-se mais difícil de solucionar, já que as mães grávidas recusavam o consumo de certos frutos, peixes de lagoa ou carne de determinados animais, apenas por razões de ordem cultural.⁶⁸⁹ O índice de mortalidade materna era também bastante elevado. Apesar dos dados reflectirem apenas as ocorrências hospitalares, só em Luanda, em 1989, haviam-se registado 665 óbitos maternos por cada 100 mil nados-vivos. Em 1990, o número havia crescido para 1.050 óbitos maternos por cada 100 mil nados-vivos. No período de 1985/90, estimava-se que a taxa de mortalidade infantil à nascença fosse de 160 mortos por mil nados-vivos. Neste quinquénio, a média no continente africano era de 110 mortos por mil nados-vivos e a nível mundial, 67 por mil. Mesmo em Luanda, na capital do país, a taxa de mortalidade era de 132 mortos por mil nados-vivos e mantinha-se mais ou menos constante desde o período do pós-independência, em 1975. Em zonas consideradas menos afectadas pela guerra, a mortalidade infantil, em crianças com menos de 5 anos de idade, chegou a atingir cifras entre 238 a 243 crianças por mil.⁶⁹⁰

Em 1991, já se estimava que o índice de mortalidade infantil fosse na ordem de 300/1000. Para tal facto, haviam, em muito, contribuído as doenças diarreicas agudas, a malária, a cólera e as doenças do programa alargado de vacinação (tosse convulsa, tétano, neo-natal, difteria, etc.). Só estas últimas eram responsáveis por 86% dos óbitos ocorridos em 1989 e 85% dos que se haviam registado em 1990.

Também até 1991, as condições para o exercício da actividade docente em Angola, apresentavam um quadro de dificuldades bastante alargado. A falta de escolas e de professores, associada à falta de assistência médica, medicamentosa e hospitalar, conjugados com a difícil situação político-militar e a má distribuição da rede escolar e sanitária, constituíam razão suficiente para a migração das populações rurais para as áreas urbanas, com conseqüente desestruturação das sociedades tradicionais.⁶⁹¹

⁶⁸⁷ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.80

⁶⁸⁸ MARTINS, José António, (1991), *Alguns dados sobre a situação económico-social em Angola*; In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, pp.105-106

⁶⁸⁹ GONÇALVES, Isaias, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991) *Educação para a Saúde, Nutrição, Ambiente e População*; Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.102

⁶⁹⁰ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.18

⁶⁹¹ Do relatório anual de 1990 e 1º trimestre de 1991, In, MARTINS, José António (1991), *op. cit.*, p.109

QUADRO 3.5 – CATEGORIAS DE CRIANÇAS VÍTIMAS DE GUERRA

| Nº | Províncias | Crianças órfãs e abandonadas em lares | Crianças órfãs e abandonadas na comunidade | Total de crianças |
|----|--------------|---------------------------------------|--|-------------------|
| 01 | Bengo | - | - | - |
| 02 | Benguela | 624 | 2.725 | 3.349 |
| 03 | Bié | 230 | 7.709 | 7.939 |
| 04 | Cabinda | - | 1.072 | 1.072 |
| 05 | K. Norte | - | 516 | 516 |
| 06 | K. Sul | 98 | 2.450 | 2.548 |
| 07 | K. Kubango | 31 | 2.327 | 2.358 |
| 08 | Cunene | 10 | 2.000 | 2.010 |
| 09 | Huambo | 775 | 5.638 | 6.413 |
| 10 | Huíla | 230 | 2.290 | 2.520 |
| 11 | Luanda | 241 | Sem dados | 241 |
| 12 | L. Norte | - | 1.795 | 1.795 |
| 13 | L. Sul | - | 721 | 721 |
| 14 | Malange | 27 | 268 | 295 |
| 15 | Moxico | 94 | 500 | 594 |
| 16 | Namibe | - | 1.188 | 1.188 |
| 17 | Uíge | 50 | 1.134 | 1.184 |
| 18 | Zaire | - | - | - |
| | Total | 2.410 | 32.333 | 34.743 |

FONTE: Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais⁶⁹²

Como consequência directa da guerra, em 1984, já havia 600 mil pessoas deslocadas e, provavelmente, cerca de 50 mil órfãos e crianças abandonadas com carências em matéria de saúde e de nutrição, devido à queda da produção alimentar, à ruptura dos sistemas de comunicação e de comércio, bem como, ainda, à falta de capacidade de resposta dos serviços sociais.⁶⁹³ Surgiram então milhares de crianças nos grandes centros urbanos de Luanda, Huambo, Benguela, Lobito, Bié, Lubango e Uíge, que passaram a pulular pelas cidades, devido à desintegração dos tradicionais laços familiares. Estas crianças dividem-se em dois grupos: “Crianças na rua” e Crianças de rua”.⁶⁹⁴ Constatava-se a existência de “crianças na rua”, pela impossibilidade das mesmas frequentarem a escola, ou se a frequentavam, faziam-no apenas durante algumas horas. O resto do tempo era passado na rua, mas, à noite, regressavam a casa. Já as “crianças de rua” não frequentavam a escola e não regressavam a casa ao final do dia. Mesmo que tivessem família, não mantinham contacto com a mesma ou apenas, esporadicamente, estabeleciam esse contacto.

⁶⁹² *Ibidem*

⁶⁹³ *Idem*, p.11

⁶⁹⁴ CARMO, Hermano (2003), *Rumos da intervenção social com grupos no início do século XXI*, Provas de Agregação em Política e Acção Social, Universidade Aberta, Lisboa, pp.39-44 [texto policopiado]. Veja-se também ROCA, Zoran (2000), *As “Crianças de Rua” em Angola*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa; PINTO, Conceição (2001), *Crianças em perigo e em situação de rua*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa; e MIGUEIS, Joaquim (2000), *Crianças de rua em Angola*, dissertação de Mestrado em Sociologia, ISCSP, Lisboa (inédito)

QUADRO 3.6 – DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA DAS POPULAÇÕES DESLOCADAS

| Nº | PROVÍNCIAS | DESLOCADOS | CRIANÇAS |
|----|--------------|----------------|----------------|
| 01 | Bengo | 81.981 | 36.891 |
| 02 | Benguela | 20.412 | 9.185 |
| 03 | Bié | 60.023 | 27.012 |
| 04 | Cabinda | 162 | 72 |
| 05 | K. Norte | 25.588 | 11.514 |
| 06 | K. Sul | 95.545 | 42.995 |
| 07 | K. Kubango | 95.000 | 42.750 |
| 08 | Cunene | 23.120 | 10.404 |
| 09 | Huambo | 94.314 | 42.441 |
| 10 | Huíla | 4.345 | 24.455 |
| 11 | Luanda | - | - |
| 12 | L. Norte | 30.228 | 13.602 |
| 13 | L. Sul | 14.443 | 6.499 |
| 14 | Malange | 25.284 | 11.377 |
| 15 | Moxico | 76.463 | 34.408 |
| 16 | Namibe | 13.033 | 5.864 |
| 17 | Uíge | 40.314 | 18.141 |
| 18 | Zaire | 11.131 | 5.008 |
| | Total | 761.412 | 342.635 |

FONTE: Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais⁶⁹⁵

Dormiam ao relento, em vãos de escada ou em diferentes lugares que consideravam para si seguros. As principais razões para este novo fenómeno eram as seguintes: perda das famílias durante a guerra; difícil situação económica das mesmas; desavenças no lar...

Após muitos anos de indefinição política, sobre a quem competia dar apoio a estas crianças, passou a existir um núcleo ligado ao *Instituto Nacional de Apoio à Criança* – INAC. Este núcleo, para além de elementos do próprio INAC, integrava outros ligados ao MED (Ministério da Educação), à SEAS (Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais), ao MININT (Ministério do Interior) e a organizações religiosas.⁶⁹⁶

7.2.5. As eleições de 1992 e o regresso à conflitualidade

Com a realização de eleições a 29 e 30 de Setembro de 1992, assentes no sufrágio universal directo e secreto para a escolha do Presidente da República e dos Deputados ao Parlamento, esperava-se o estabelecimento de uma paz duradoura em Angola. No entanto, todas as esperanças e todos os projectos se esvaneceram com o regresso à guerra, após a UNITA e o seu líder, o Dr. Jonas Savimbi, recusarem peremptoriamente os resultados eleitorais, apesar das Nações Unidas terem reconhecido as eleições como livres e justas.⁶⁹⁷

Todas as questões políticas, económicas e sociais acabaram por ficar adiadas até que, a 20 de Novembro de 1994, foi assinado o *Protocolo de Lusaka*, com a presença do Presidente da República, Eng. José Eduardo

⁶⁹⁵ Do relatório anual de 1990 e 1º trimestre de 1991, In, MARTINS, José António (1991), *op. cit.*, p.112. A escolarização das crianças deslocadas vinha sendo feita pelos órgãos locais do Ministério da Educação, em colaboração com organizações religiosas e, sobretudo, nas periferias das cidades de Luanda e Malange, com a organização não-governamental ACM (Acção Cristã da Mocidade). *Cf.*, nota do autor.

⁶⁹⁶ MARTINS, José António (1991), *op. cit.*, pp.113-114

⁶⁹⁷ Veja-se a propósito o testemunho da Representante Especial do Secretário-Geral da ONU em Angola e chefe da missão de manutenção de paz naquele país; In, ANSTEE, Margaret Joan (1997), *Órfão da Guerra-fria. Radiografia do Colapso do processo de paz angolano, 1992/93*, Campo das Letras, Porto

dos Santos, mas com a ausência do Dr Jonas Savimbi, que se fez representar por Eugénio Manuvakola, então secretário-geral da UNITA.⁶⁹⁸

Entre 1988 e 1992, só o governo angolano havia importado anualmente armas clássicas de um valor aproximado de 402 milhões de dólares; ou seja, um total de 2 mil milhões de dólares, equivalentes à construção de 67.000 salas de aula ao mais alto custo de mercado, o que equivalia a um montante superior à necessidade de escolarizar todas as crianças em Angola em 1995. Só em 1990-1991, os gastos militares representavam 20% do PIB. As despesas em África eram, em média, correspondentes a 3% e nos restantes países em desenvolvimento aproximavam-se dos 3,5 %. Mas, em 1995, a percentagem em gastos militares havia subido para mais de 75% do Orçamento Geral do Estado (OGE), o que representava 208% do somatório dos gastos da saúde e do ensino.⁶⁹⁹

7.2.5.1. Após Lusaka: o quadro social

Angola possui uma população jovem, da qual 55% tem menos de 15 anos de idade. De um modo geral, a taxa média de crescimento demográfico no continente africano, situa-se na ordem dos 3% ao ano. A apregoada existência de 10 milhões de minas no território e a ausência de funcionalidade de infra-estruturas educativas e sanitárias, constituíam uma grande preocupação para as populações vítimas da guerra, que tentavam regressar aos seus locais de origem. Estimava-se que, após Lusaka, já houvesse cerca de 2 milhões de pessoas deslocadas, ou seja, a sexta parte da população total do País. A exacerbação das contradições político-militares, seguidas de diferentes tentativas fracassadas de negociações, levava a uma destruição massiva de recursos humanos e infraestruturais.

Vários decénios de conflitos haviam provocado uma pauperização das populações, em particular no meio rural e suburbano. Mais de 65% da população rural vivia abaixo do nível da pobreza e somente um quinto da mesma beneficiava de água potável. A nutrição e a saúde pública reflectiam uma situação preocupante, que era agravada pela destruição de 40% a 60% das infra-estruturas sócio-educacionais, principalmente nas províncias do Bíé, Huambo, Malange e Uíge. Em cada 1.000 crianças, 126 morriam antes de atingirem 1 ano, e 292 antes dos 5 anos. Uma em cada 1.000 mulheres morria por razões ligadas a complicações no parto.

Na área do emprego e ocupação a população activa correspondia a 40% da população total. 73% da mesma provinha da agricultura, 17% do comércio e serviços e 10% da indústria. O sector formal acolhia somente 628.000 activos, dos quais três quartos eram provenientes do sector público. O sector privado

⁶⁹⁸ “Depois de ter primado pela ausência na assinatura do Acordo de Lusaka e de, alimentando a farsa, tecida pelos boatos e especulações sobre o seu estado de saúde ter adiado sistematicamente o encontro com o presidente da República, recusando que tivesse lugar no interior de Angola, viria a reunir-se com o presidente José Eduardo dos Santos, quase seis meses depois da assinatura do Acordo de Lusaka, exactamente nesta mesma cidade. Em 6 de Maio de 1995 deliciava a comunicação social com o *show off* dos abraços ao presidente e com a declaração em que fez questão de vincar que afirmara, referindo-se a Eduardo dos Santos que ‘(...) *ele é o presidente da República do meu país. Então é o meu presidente*’. Durão Barroso, então ministro dos Negócios Estrangeiros português cansado de tantos avanços e recuos, não se conformaria com esta pirueta tardia de Savimbi e, em 9 de Maio, expressava publicamente a sua indignação: ‘*E porque é que não disse isso depois das eleições? Se ele então tivesse chegado a essa conclusão, teria poupado dezenas de milhares de vítimas. Bom, mais vale tarde que nunca*’. É difícil não concordar, aqui, com Durão Barroso”. Cf., CORREIA, Pedro Pezarat (1996), *Angola, do Alvor a Lusaka*, Hugin-Editores Lda, Lisboa, p.89

⁶⁹⁹ PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, (1995) Ministério da Educação, Luanda, p.16

possuía uma população activa de 132 mil pessoas, mas um terço da mesma encontrava-se em Luanda. Devido à estratégia de sobrevivência imposta pela situação sócio-económica, o mercado paralelo, maioritariamente composto por mulheres (60%), começava a ser cada vez mais concorrido, tanto a nível do comércio grossista, como ao nível das operações de troca de moeda. A taxa de desemprego, em particular em Luanda, era estimada em torno de um quarto da população activa. Associada à população desempregada encontravam-se as vítimas de guerra; os refugiados de regresso ao país (calculados na ordem de 100 mil); os deslocados; os soldados a desmobilizar, em torno de 90 mil; as crianças deficientes; os órfãos e as crianças de rua... Toda uma população em sérias dificuldades, calculada em mais de 3 milhões de pessoas.⁷⁰⁰

Em 1995, continuava-se a verificar que apenas um terço das crianças angolanas, na primeira infância, eram vacinadas. A inexistência ou precaridade das estruturas sanitárias, a subalimentação ou a má nutrição continuavam a contribuir para que houvesse um elevado índice de mortalidade infantil e juvenil. O raquitismo, a avitaminose e a meningite (causadora da surdez e dos problemas da fala), atingiam uma boa parte destas crianças, sobretudo, na zona rural e no perímetro urbano. No total, estimava-se que houvesse 1,5 milhões de crianças em estado de privação física ou condicionadas psíquica e emocionalmente e, dentre estas, 840 mil em condições particularmente difíceis. Cerca de 500 mil crianças haviam sido atingidas mortalmente pela violência das acções armadas. Diariamente, registava-se, em média, a morte de 500 crianças, apesar dos esforços das autoridades locais, internacionalmente apoiadas pela UNICEF, pela UNESCO e por diferentes ONG's.⁷⁰¹

7.2.5.2. Após Lusaka: o quadro macro-económico

Durante o ano de 1992, as indústrias extractivas haviam contribuído para 40% do PIB. Só o petróleo representava 89% do valor total das indústrias extractivas e o diamante branco 10,6%. Com o recomeço da guerra civil deu-se uma queda no PIB na ordem dos 22%. As indústrias extractivas passaram a registar uma baixa de 14,6%. As exportações de diamantes, que tinham atingido um nível de 250 milhões de dólares em 1992, haviam decrescido para 15 milhões de dólares em 1993, ou seja, para cerca de 16,7 vezes menos do que anteriormente. A insegurança e a instabilidade das populações levaram a que a agricultura, a silvicultura e a pesca passassem juntas a contribuir apenas com 6,9% ao ano, ou seja, metade do que haviam produzido em tempo de paz. O comércio ficava ao modesto nível de 15,6%. A taxa de inflação que, em 1991, era de 175%, passou, em 1992, para 496%. A taxa de câmbio que, em Outubro de 1994, era de 1 dólar americano para 500 mil kwanzas (moeda nacional), passou, em Fevereiro de 1995, a ser de 1 dólar para 1,6 milhões de kwanzas; ou seja, mais do que o triplo num espaço de 4 meses. Em 1993, o défice orçamental passava a situar-se a 29% do PIB e o défice da balança de pagamentos a fixar-se nos 400 milhões de dólares.⁷⁰²

A destruição de infra-estruturas económicas (principalmente, das petrolíferas na província do Zaire), e das linhas de transmissão e distribuição de energia; a paralisação de várias unidades de produção; as dificuldades de aquisição de sobressalentes e de diferentes matérias-primas; o abandono de locais de produção devido à deslocação da população...; haviam reduzido substancialmente, o nível de produção e de

⁷⁰⁰ PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, *op. cit.*, pp. 17-19

⁷⁰¹ *Idem*, pp.27-30

⁷⁰² *Idem*, p.20

produtividade na economia angolana. A contribuição do orçamento de Estado para o financiamento do sector da educação que, em 1990/91, se situava nos 17% do OGE, passou para 4% do OGE em 1994/95.

Em 1993, o programa de estabilização económica adoptado, foi interrompido e substituído por um programa de emergência. Dada a nova situação conflitual, o objectivo de restaurar o equilíbrio macro-económico, que havia mobilizado a maior parte dos meios orçamentais e empréstimos do exterior, acabou por não surtir os seus efeitos. A economia angolana passava a fazer face a um duplo desafio: por um lado, a passagem de uma economia centralizada para uma economia de mercado ao estilo neo-liberal; por outro, a transição de uma economia condicionada pela guerra, para uma economia orientada para a reconstrução nacional e para o desenvolvimento humano.⁷⁰³

7.3. A guerra civil pela extensão da administração do Estado a todo o território

Em finais de 1998, a UNITA regressou pela terceira vez à guerra civil e o país ficou praticamente exangue com um maior agravamento da situação político-militar e económico-social. Apenas, em 4 de Abril de 2002, com a assinatura do *Protocolo de Entendimento* e após a morte em combate do Dr. Jonas Savimbi, Angola encontrou o caminho da paz. Contudo, na memória de tanta guerra, ainda se mantiveram focos de tensão no enclave de Cabinda por mais algum tempo. Após 14 anos de luta de libertação nacional contra o colonialismo português, acrescidos de quase três décadas de guerra civil, muito poucos anos houve em que o calar total das armas foi efectivamente observado.

É certo que foi a guerra que uniu os angolanos e os levou à independência através da luta contra o império colonial. Todavia, foi também a guerra entre os próprios angolanos, que impediu todo e qualquer programa estruturante de desenvolvimento económico e social no país. O respeito e a aceitação da diferença, em todos os sentidos, através de um processo de educação intercultural serão condição necessária para o estabelecimento de uma cultura de paz, indispensável à construção da Angolanidade e ao desenvolvimento de Angola.⁷⁰⁴

Nas guerras civis, não há vencedores nem perdedores. Todos perdem. E o maior dos perdedores é sempre o povo. “Para todas as populações uma mesma referência institucional: o Estado angolano. E para todas, também, uma mesma referência dinamizadora: o conflito angolano.”⁷⁰⁵ Dois elementos dinâmicos e aglutinadores, que, intervindo pela positiva ou pela negativa, apresentaram como propósito a configuração da Nação angolana. Independentemente de quaisquer reacções sentimentais que o desenvolvimento deste projecto de construção nacional desperte, estamos, de facto, perante uma dura realidade: Os efeitos do Estado-Nação em África após a adopção de um paradigma de nacionalismo que “todos os filósofos políticos tinham ensinado na sequência da Revolução Francesa”.⁷⁰⁶ Segundo Elie Kedourie, uma doutrina inventada

⁷⁰³ *Idem*, pp. 19-20

⁷⁰⁴ Veja-se em ANEXOS III-A, a cronologia de 40 anos de guerra em Angola. Veja-se também HODGES, Tony (2002), *Angola – Do Afro-Estalinismo ao Capitalismo Selvagem*, Principia, Cascais, pp.23-41

⁷⁰⁵ CARVALHO, Ruy Duarte de (1998), *op. cit.*, p.6

⁷⁰⁶ KEDOURIE, Elie (1960), *Nationalism*, Hutchinson, Londres, p.9; *cit. in*, DAVIDSON, Basil, *op. cit.*, p.131

na Europa, no início do século XIX, e imposta a África apesar das realidades culturais e das experiências políticas pré-coloniais serem bastante diferentes.⁷⁰⁷

É com base nesta dura realidade e nestas condições adversas e tão extremas que a Nação angolana se vem forjando e construindo uma identidade colectiva. Tanto em Angola, como em toda a África, “a projecção deliberada da consciência nacional e da sua imagem para o exterior, no contexto nação (...), é matéria que diz mais directamente respeito à consciência e à acção das elites nacionais do que às populações indiferenciadas (...)”⁷⁰⁸

8. Em síntese

Angola é um Estado-Nação em construção, pois congregou grupos etno-linguísticos, cujos membros estão a ser sensibilizados para a construção de uma identidade nacional. A mesma, para ser forte, respeita e integra todas as culturas em presença, o que implica na existência de um processo educativo intercultural. É, portanto, através do exemplo e do processo de ensino/aprendizagem, que as famílias e o professor/formador deverão preparar as novas gerações para a vida futura (produtiva e cultural), já com um sentido de identidade mais amplo, o da angolanidade.⁷⁰⁹ Contudo, a aquisição da identidade nacional, não significa a amputação de outras identidades.⁷¹⁰

⁷⁰⁷ “Pode ser ainda mais chocante e desconcertante admitir, apoiados em constatações situacionais, de terreno que, para uma grande parte das populações angolanas, o Estado só é perceptível através das suas expressões explícitas: as do poder armado, uma vez que as outras instituições que materializam o Estado deixaram de estar presentes por quase toda a parte. Ora esse poder-armado, muitas vezes em grandes extensões do território e nalguns casos desde sempre, quer dizer, desde que se atribui a Angola o estatuto de país independente, nem sempre emana do Estado, emana também de formações que aspiram ao controlo do Estado e por isso lutam. As populações lidam portanto sobretudo com expressões de poder que, independentemente das entidades que as accionam, se referem de qualquer forma a um Poder de Estado, ou porque lutam para preservá-lo ou porque o fazem para conquistá-lo”. Cf., CARVALHO, Ruy Duarte de (1998), *op. cit.*, p.7

⁷⁰⁸ *Idem*, p.8

⁷⁰⁹ “A angolanidade é o somatório cultural de todos os grupos sociais, conhecidos ou não, que alguma vez tenham afluído ao solo pátrio”. Cf., GOURGEL, Aniceto A. (2000), *Pequeno Glossário de História*, Editora Angolense, Luanda, p.10. Como referia Mário Pinto de Andrade: “A angolanidade requer enraizamento cultural e totalizante das comunidades humanas, abarca e ultrapassa dialecticamente os particularismos das regiões e das etnias, em direcção à nação. Esta opõe-se a todas as variantes de oportunismo (com as evidentes implicações políticas) que procuram estabelecer uma correspondência automática entre a dose de melanina e a dita autenticidade angolana. Ela é, pelo contrário, linguagem da historicidade de um povo”. Cf., ANDRADE, Mário de (1974), *O Canto Armado do Povo Angolano (Prefácio)*, in, ANDRADE, Costa (1977), *Poesia com Armas*, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa, pp.22-23; *cit. in*, KAJIBANGA, Victor (2000), *A Alma Sociológica na Ensaística de Mário Pinto de Andrade*, Instituto Nacional das Indústrias Culturais, Luanda, p.94

⁷¹⁰ “A identidade de cada pessoa é constituída por uma multiplicidade de elementos, que não se limitam evidentemente aos que figuram nos registos oficiais. Existe claro, para a maior parte das pessoas, a pertença a uma tradição religiosa, a uma nacionalidade, por vezes duas; a um grupo étnico ou linguístico; a uma

A guerra em Angola, ao atingir todos os angolanos, foi, na sua catástrofe, factor de identidade. Pela sua própria natureza foi factor dissociativo, com o seu cortejo infindável de tragédias. Paradoxalmente, foi também factor associativo de identidade nacional, ao atingir toda a sociedade angolana no sentido da construção de uma unidade nacional, independentemente, da origem etnolinguística ou sócio-económica de cada indivíduo. Por ensaio e erro, a guerra em Angola e os consequentes horrores provocados pela mesma constituíram uma dura e amarga aprendizagem para todo o povo angolano. Por maiores que sejam os problemas do país, os mesmos não poderão continuar a ser resolvidos através da violência e a história da guerra civil em Angola terá de ser convenientemente aprendida, pois quando um povo ignora o seu passado, tem tendência a repeti-lo.

CAPÍTULO IV – O ENSINO PRIMÁRIO COMO PROMOTOR DE RECURSOS HUMANOS E DA IDENTIDADE NACIONAL

Com o esquema abaixo (quadro 4.1) procurámos proporcionar uma visão horizontal entre diferentes acontecimentos ocorridos a nível mundial com relevância para a História de Angola e para a sua História da Educação. Ao debruçarmo-nos sobre o ensino primário no período colonial, optámos por respeitar a toponímia portuguesa que, após a independência de Angola, foi sendo gradualmente substituída.⁷¹¹

QUADRO 4.1 – ESQUEMA CRONOLÓGICO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS (1482 – 1975)

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|--|--|
| 1482 [?] | | Chegada de Diogo Cão ao reino do Kongo | |
| 1491 | | Chegada ao porto de Pinda da armada comandada por Rui de Pina | - Baptismo de Nzinga Mvemba, rei do Kongo (29 de Março) e sua esposa Manibombada (3 de Maio) |
| 1498 | Vasco da Gama e Bartolomeu Dias avistam Calicut (18 de Maio) | Manifestação de algum desinteresse da coroa portuguesa pelo reino do Kongo | |
| 1500 | Chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil (22 | | |

família mais ou menos alargada; a uma profissão; a uma instituição; a um determinado meio social... Mas a lista é bem mais extensa, virtualmente ilimitada; pode sentir-se uma pertença mais ou menos forte a uma província, a uma aldeia, a um bairro, a um clã, a uma equipa desportiva ou profissional, a um grupo de amigos, a uma empresa, a um partido, a uma associação, a uma comunidade de pessoas que partilham as mesmas paixões, as mesmas preferências sexuais, as mesmas diminuições físicas, ou que se acham confrontadas com os mesmos problemas. Estas pertenças não têm, evidentemente, a mesma importância, pelo menos, não ao mesmo tempo. Mas nenhuma delas é totalmente desprovida de importância. Elas são os elementos constitutivos da personalidade, poder-se-ia quase dizer 'os genes da alma', na condição de precisarmos que, na sua maior parte, não são inatos". Cf., MAALOUF, Amin, *op. cit.*, pp.18-19

⁷¹¹ Veja-se, em ANEXOS IV-A, a correspondência entre a toponímia colonial portuguesa e a actual toponímia angolana

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das ações educativas em Angola |
|--------------|--|---|---|
| | de Abril) | | |
| 1507 | | Mvemb'a Nzinga ou D. Afonso do Kongo assume o poder | |
| 1514 | | Carta de D. Afonso do Kongo ao rei D. Manuel de Portugal, queixando-se dos maus exemplos dados pelos missionários (5 de Outubro) | Surgem os primeiros núcleos escolares de educação religiosa em diversas províncias do reino do Kongo |
| 1515 | | | Naturais do reino do Kongo exercem o magistério, em escolas de ler e escrever |
| 1520 | | D. Henrique, filho de D. Afonso do Kongo, assume o sacerdócio (1 de Dezembro). Posteriormente, foi bispo titular de Utica, <i>in partibus</i> . | |
| 1526 | | D. Afonso do Kongo queixa-se a D. João III de Portugal sobre os maus tratamentos de que o filho, D. Henrique era alvo. | |
| 1529 | | | 3 anos depois da solicitação feita por D. Afonso do Kongo a D. João III de Portugal, foram enviados 4 mestres de gramática. |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das ações educativas em Angola |
| 1536 | | Ordem de repatriamento de missionários dada pelo soberano português D. João III | |
| 1556 | | | Impresso para fins evangélicos, um manual bilingue (em kikongo e português), da autoria do Frei Gaspar da Conceição |
| 1560 | | 1ª missão comandada por Paulo Dias de Novais ao reino do Ndongo | |
| 1571 | | Doação de uma capitania com 35 léguas de costa, a Paulo Dias de Novais, pelo rei D. Sebastião | |
| 1575 | | Chegada da armada comandada por Paulo Dias de Novais à ilha de Luanda (20 de Fevereiro) | |
| 1581 | União pessoal dos reinos de Portugal e de Espanha | D. Filipe II de Espanha é aclamado rei nas cortes de Tomar, com o título de Filipe I de Portugal | |
| 1583 | | Paulo Dias de Novais perde as prerrogativas como capitão donatário, ficando apenas com o título de governador | |
| 1585 | | Vitória de Paulo Dias de Novais na Ilamba (25 de Agosto) após outras na província da Kissama (1581) e Massangano (1583) | |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|--|---|
| 1595 | | Chegada das primeiras mulheres europeias a Luanda | |
| 1604 | | - O manicongo Nzinga Mpanzu IV (Lukeni), anuncia ao Papa o envio de embaixadores seus, para junto do reino de Espanha e da Santa Sé (13 de Junho) - Conquista de Cambambe, no reino do Ndongo | |
| 1605 | | | Criação da primeira escola de ler e escrever, em Luanda, uma das primeiras de toda a África negra. O I. António de Sequeira foi o seu primeiro mestre |
| 1617 | | Fundação do reino de Benguela e de uma pequena administração colonial, por Manuel Cerveira Pereira | |
| 1624 | | | Divulgação em kikongo, da Cartilha da Doutrina Cristã do Pe. Marcos Jorge. Primeiro livro impresso numa língua africana fala-da no hemisfério sul. (4 de Março). |
| 1640 | Quebra-se a União pessoal entre os reinos de Portugal e de Espanha | Restauração da independência portuguesa (1 de Dezembro) | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1641 | | Ocupação de Luanda pelos holandeses (mês de Dezembro) | |
| 1642 | | | Impresso na cidade de Luanda o primeiro catecismo bilingue, em português e kimbundu “Gentio de Angola Suficientemente Instruído”, organizado pelo Pe. Francisco Paccónio e adaptado pelo Pe. António de Couto |
| 1648 | | Restituição de Luanda à soberania portuguesa, por Salvador Correia de Sá | |
| 1659 | | | Edição, em Roma, de uma gramática, com vocabulário da língua kikongo, da autoria do Frei Jacinto Vetrilha |
| 1668 | | Reconhecimento, ao tempo da regência de D. Pedro II, da independência portuguesa pelo rei de Espanha | |
| 1697 | | | Edição da 1ª gramática em kimbundu “A arte da língua de Nágola” da autoria do Pe. Pedro Dias |
| 1715 | | | Edição bilingue (português – kimbundu) da “Doutrina Cristã acrescentada com alguns docu- |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|---|---|--|
| | | | mentos”, do P. José Gouveia de Almeida |
| 1807 | | - Início das Invasões Francesas a Portugal entre 1807 e 1811- Transferência da corte para o Brasil | |
| 1820 | | Triunfo da Revolução Liberal | |
| 1822 | Independência do Brasil (7 de Setembro) | Surgimento da 1ª Constituição escrita, em regime monárquico | |
| 1834 | | Banidas todas as congregações religiosas do território nacional português (decreto de 28 de Maio) | |
| 1836 | | Abolição do tráfico negreiro pe-lo marquês de Sá da Bandeira (decreto de 10 de Dezembro) | |
| 1839 | Bula Papal (20 de Dezembro), condenando o tráfico negreiro e proclamando a igualdade do género humano | | |
| 1845 | | | - Início do ensino oficial (decreto de 14 de Agosto) - Surgimento de escolas de ler, escrever e contar em Luanda e Benguela - Criação da E. P. de Luanda |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1847 | Independência da Libéria | | |
| 1850 | Brasil proíbe a importação de escravos (4 de Setembro) | | |
| 1856 | | | Determinação para que os filhos dos régulos, sobas e outros responsáveis do poder tradicional, fossem educados em Luanda, às expensas do Estado, sob responsabilidade do governador-geral (portaria régia de 19 de Novembro) |
| 1864 | | | - Editada a obra “Elementos Gramaticais da Língua N’Bundu” por Manuel Alves de Castro Francina e Saturnino de Sousa Oliveira - Vocabulário de língua kimbundu, organizado por Saturnino de Sousa Oliveira |
| 1869 | | - Abolição imediata da escravatura em todas as possessões portuguesas | - Decreto de 30 de Novembro, sobre o direito do Estado de dar provimento à criação e |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|---|---|---|
| | | - Fusão dos reinos do Ndongo e Benguela | instalação de escolas, bem como o de fiscalizar a actividade docente |
| 1870 | | | Nomeação do Conselho Inspector de Instrução Pública (30 de Maio) |
| 1881 | | Fixação da colónia boer na Humpata | |
| 1883 | | | - Adopção do método João de Deus na província de Angola - Criação da Escola profissional de Artes e Ofícios (1 de Dezembro)[?] |
| 1884 | Início da Conferência de Berlim, para a partilha de África | | |
| 1888 | | | Funcionamento de uma escola primária no bairro das Ingombotas destinada às famílias mais carenciadas e sustentada pela C. Municipal (27 de Junho) |
| 1902 | | Início das campanhas militares no planalto central | |
| 1906 | | | - Reforma do ensino primário (9 de Maio) - Obrigação do ensino do desenho e da prática da educação física nas escolas primárias (28 de Agosto) - Extinção da Escola Principal de Luanda - Criação, em Luanda, da Escola Profissional D. Carlos I |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1910 | Independência pela minoria branca da República Sul-Africana | Proclamação da 1ª República (1910-1926) | Criação das Escolas Móveis (diploma de 1 de Junho) |
| 1911 | | Promulgação pela Constituição da República Portuguesa de manter a obrigação dos indígenas terem que trabalhar, proibindo, no entanto, o uso de castigos corporais | |
| 1912 | | | Determinação para o uso da reforma ortográfica, com carácter provisório (13 de Abril) |
| 1914 | Início da 1ª Guerra Mundial | | |
| 1917 | Revolução de Outubro na Rússia (25 de Outubro) | | Lançado o adicional de 30% sobre o imposto de cubata, para manutenção do ensino primário (13 de Abril) |
| 1918 | Fim da 1ª Guerra Mundial | | |
| 1919 | I Congresso Pan-Afri- | | |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|--|--|
| | cano (19 de Fevereiro) | | |
| 1920 | | | Determinação para a criação de novos lugares para professores, sempre que a escola ultrapassasse 50 alunos (11 de Junho) |
| 1921 | | Instituição do abono de família para o funcionalismo público (decreto de 10 de Novembro) | Proibição do ensino de línguas africanas em escolas públicas e missões religiosas. Decreto nº77, do governador provincial de Angola, Norton de Matos (Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro) |
| 1922 | | | Criada a Repartição Superior de Instrução Pública (22 de Dezembro) |
| 1925 | | | Criada a Direcção dos Serviços de Instrução (14 de Novembro) |
| 1926 | | Fim da 1ª República e surgimento do Estado Novo (1926 – 1974) | Aprovação do regulamento que definia o funcionamento das escolas do ensino primário, com três ou mais lugares de professor – <i>escolas centrais</i> (23 de Junho) |
| 1927 | | | - Reorganização do ensino primário na província de Angola (16 de Abril) - Regulamento do Conselho de Instrução pública da Colónia de Angola (29 de Outubro) |
| 1929 | | | - Criada a Escola Normal Rural (16 de Dezembro) - Constituição dos quadros docentes para as escolas primárias, escolas infantis, escolas rurais e escolas-oficinas (25 de Novembro) |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1930 | | | - Diferenças entre o ensino indígena e o ensino primário elementar (Diploma legislativo nº 238 de 17 de Maio) - Regulamento das cantinas escolares das escolas primárias da colónia de Angola (17 de Julho) |
| 1931 | | | - “Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo” de João de Barros, passam a ser leitura obrigatória para os alunos da 4ª classe de instrução primária (23 de Abril) |
| 1933 | | Nova Constituição Portuguesa | - Nova reorganização do Ensino Primário (8 de Fevereiro) - Obrigação da apresentação da |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|--|---|
| | | | declaração anti-comunista pelos funcionários públicos |
| 1937 | | | Fundamentos do Ensino Rural Indígena (Diploma legislativo de 9 de Janeiro) |
| 1938 | | | Aprovação do regulamento da Escola de Aplicação e Ensaios de Luanda (26 de Março) |
| 1939 | Início da 2ª Guerra Mundial | | |
| 1940 | | Assinatura da <i>Concordata</i> , para a metrópole, e do Acordo Missionário, para o ultramar (7 de Maio) | |
| 1943 | | | - Criação das Escolas do Magistério rural - Obrigatoriedade de apresentação da vacina antivariólica para matrícula em qualquer estabelecimento de ensino (21 de Julho) |
| 1945 | Fim da 2ª Guerra Mundial e Início da Guerra-Fria | | |
| 1948 | Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 de Dezembro) | | |
| 1949 | Mão-Tsé-Tung e o Partido Comunista Chinês tomam o poder na China | | Aprovados os regulamento do Curso de Regentes Escolares, bem como o dos Professores do quadro Docente Eventual (27 de Abril) |
| 1950 | Início das confrontações na Coreia que levaram três anos mais tarde à formação da Coreia do Norte e da Coreia do Sul | | - Aprovado o regulamento das Construções Escolares (8 de Março) - Aprovado o regulamento das Construções Escolares para Indígenas (16 de Abril) |
| 1951 | Independência da Líbia | | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1952 | Independência do Egipto, Sudão | | |
| 1954 | Conferência de Bandung (mês de Abril) | | |
| 1956 | Independência de Marrocos e da Tunísia | | |
| 1957 | Independência do Ghana | | Criação de Cursos de Alfabetização para maiores de 14 anos de idade (17 de Abril) |
| 1958 | Independência da Guiné | | |
| 1959 | | | - Aprovado o Regulamento dos Cursos do ensino primário para Adultos (4 de Março) - Publicado o alvará, que regulava o funcionamento do Conselho |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|---|--|
| | | | de Ensino de Adaptação (1 de Abril) |
| 1960 | - Independências da Nigéria, da Somália, Gabão, Senegal, Mali, Costa do Marfim, Benin, Níger, Burkina Faso, Chade, Madagáscar, Somália, Mauritânia, Togo e Camarões, República Centro Africana, Congo e Zaire; - Ocupação de Goa, Damão e Diu | | - Aprovação de novos programas para o Ensino Primário, à semelhança dos da metrópole (5 de Agosto) |
| 1961 | - Independência da Serra Leoa - Constituição da República da África do Sul e instauração do <i>apartheid</i> | - Assalto às cadeias de Luanda e início da luta armada (4 de Fevereiro). - Revolta das populações do Norte (15 de Março) - Fim da Lei do Indigenato | |
| 1962 | - Independência da Argélia, Burundi, Ruanda e Uganda - “Crise dos Mísseis” na República de Cuba | | - Criação das Escolas do Magistério Primário nas cidades de Silva Porto (Bié) e Malange (17 de Março) - Criação dos primeiros Cursos de Monitores Escolares |
| 1963 | - Encíclica <i>Pacem in terris</i> do Papa João XXIII, condenação solene da dominação colonial | | Transferência da Escola do Magistério Primário de Malange para Luanda (24 de Agosto) |
| 1964 | - Independências do Malawi, da Zâmbia e da Tanzânia | | - Criação da Secretaria Provincial de Educação (1 de Janeiro) - Publicação dos programas das Escolas do Magistério Primário de Angola (10 de Setembro) |
| 1965 | Independências da Gâmbia e, unilateralmente, pela minoria branca na Rodésia do Sul | | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1966 | Independência do Quênia, Botswana e do Lesoto | | |
| 1967 | | | - Ampliação, em 29 de Dezembro, do período de escolaridade obrigatória para seis anos. Ciclo elementar mais ciclo complementar (decreto-lei de 9 de Julho de 1964) |
| 1968 | Independências da Swazilândia, das Ilhas Maurícias e da Guiné | | Elaboração de um novo regulamento do Ensino Primário Elementar (7 de Agosto) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|-------|--|---|---|
| | Equatorial | | |
| 1969 | Independência de Marrocos | | Aprovados os programas do ensino primário elementar, para aplicação nas províncias ultramarinas, sob o nome de ciclo elementar (25 de Abril) |
| 1970 | | | Aprovação do regulamento das Passagens de Classe e dos Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário (9 de Setembro) |
| 1972 | | | Aprovado o regulamento das Escolas de Artes e Ofícios (13 de Outubro) |
| 1973 | Independência da Guiné-Bissau (em Madina do Boé) | | Aprovado e publicado o Estatuto Orgânico da Secretaria Provincial de Educação (13 de Dezembro) |
| 1974 | | - Edição do livro Portugal e o Futuro do General António de Spínola (Março de 1974) - Revolução do 25 de Abril em Portugal | - Criadas as categorias de Professores Primários Agregados e de Professores de Posto Agregados (24 de Maio) - Instituído o regime de voluntariado nas Escolas do Magistério Primário de Angola (2 de Novembro) |
| 1975 | Independência das Comores, Etiópia, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Moçambique | Independência de Angola (11 de Novembro) | - Revisão dos salários dos professores do Ensino Primário (25 de Junho) |

1. Principais acções escolares, anteriores a 1845

1.1. No reino do Kongo

A partir de 1514 surgiram os primeiros núcleos escolares no reino do Kongo. Cerca de 400 jovens, filhos das principais famílias, já frequentavam aulas em regime de internato em Mbanza Kongo, para além de existirem outros núcleos escolares em Nsundi,⁷¹² Mbamba,⁷¹³ Mbata⁷¹⁴ e Mpango.⁷¹⁵ Estas foram à época as províncias do reino com maior

⁷¹² Região do Kongo, que incluía Mbanza Kongo. Tinha fronteira com Mpango, Nsoyo, Mikoko e Anzinkana. Existiam minas de ferro e de cristal. Cf., CAVAZZI, J. A. (1985) *Descrição Histórica dos três Reinos Congo, Matamba e Angola*, Junta de Investigação do Ultramar, vol. I, Lisboa, pp. 18-19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.169

⁷¹³ Região do Kongo. Segundo certas fontes tinha a Oeste o Atlântico, a Sul o Ndongo, a Este a Kissama, estendendo-se até Akilunda. Era banhada pelos rios Mbriz, Kwanza, Liji e Lufune. As suas principais produções económicas eram o sal, o nzimbu e as actividades minerais. Cf CAVAZZI, J. A. (s/d) *Histoire Générale des Voyages 450 e 450-1*, pp. 16-17, 19 e pp.16-19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 161

⁷¹⁴ Fazia fronteira com Mpangu, Mikoko, o rio Barbela e o Nsundi. Era atravessada pelo rio Mbrije. Designou-se também por Anguirima. Cf. CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, vol. I, p.19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 161-162

⁷¹⁵ Região do Kongo que fazia fronteira com Nsundi, Mbata e Mpemba. Atravessada pelos rios Barbela, Bankari e Zaire, a sua principal Mbanza tinha o mesmo nome. Mpangu foi também designada de Panguelunga. Cf. CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, p.19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.163

implantação de núcleos de aprendizagem. Em 1515, já havia naturais do reino do Kongo, de ambos os sexos, a exercerem o magistério, afirmando-se mesmo que, uma irmã do *manicongo*, com cerca 60 anos de idade, para além de ter aprendido muito bem, ensinava outras do reino. Foi ainda em 1515 que, D. Afonso I do Kongo, solicitou, ao rei D. Manuel I de Portugal, pedreiros e carpinteiros para a construção de uma escola, onde a nobreza e outros elementos da população pudessem aprender. A 18 de Março de 1526, pediu ainda 50 missionários, com o intuito de espalhá-los por diversos pontos do seu reino. Neste ano, 10 portugueses (entre eles um eclesiástico), tripulantes de um navio francês, foram feitos prisioneiros no porto do Nsoyo.⁷¹⁶ D. Afonso I do Kongo acabou por solicitar autorização ao rei D. João III para reter dois deles nas suas terras: um, era carpinteiro e tornar-se-ia importante para as reparações, inclusive, das igrejas; o outro, que era piloto, foi considerado importante por ser bom gramático, logo serviria para o trabalho nas escolas. Pediu ainda que lhe enviassem três ou quatro mestres de gramática, para dar continuidade ao ensino iniciado, uma vez que, para as primeiras letras, já possuía muitas pessoas capazes para exercerem o magistério. De realçar que, o *manicongo*, à semelhança do que acontecia no reino de Portugal, “(...) podia nomear cónegos para a catedral, excepto o deão e o mestre-escola (...)”⁷¹⁷

Em 1529, três anos depois da solicitação feita por D. Afonso do Kongo a D. João III de Portugal, foram enviados os quatro mestres de gramática. No entanto, o monarca português não deixou de recomendar, que os mesmos fossem forçados a viver em “boa disciplina de vida e costumes”, pois, caso contrário, deveriam regressar a Lisboa para serem substituídos por outros. Também, por esta altura, foi proposto ao rei do Kongo, que enviasse alguns dos seus netos para Lisboa, a fim de receberem “educação mais esmerada”, decorrendo as despesas por conta do soberano de Portugal. D. Henrique, um dos filhos de D. Afonso do Kongo, tinha assumido o sacerdócio, a 1 de Dezembro de 1520 e já havia regressado ao reino com outros estudantes, que também haviam recebido ordens sacras.

Depois de 13 anos de estudos clericais em Lisboa e Roma, D. Henrique tornou-se bispo titular de Utica, *in partibus*,⁷¹⁸ sendo, por volta de 1533, o primeiro bispo originário da África Central e Austral.⁷¹⁹ Mas acabou por ser ridicularizado e ignorado pelo clero de origem europeia da corte de seu pai. “Exasperado com os maus tratamentos de que o filho era objecto, Afonso do Kongo queixou-se, em 1526, a D. João III de Portugal, porque D. Henrique se tornara seriamente deprimido e doente.”⁷²⁰

D. Afonso do Kongo era profundamente religioso e dedicava-se “(...) à leitura assídua dos Evangelhos e outros textos tirados da Sagrada Escritura, a Vida dos Santos, e também uma obra ao tempo bastante divulgada, a *Vita Christi*, de Rudolfo de Saxónia.”⁷²¹ Prestava também grande importância à actividade docente. As escolas funcionavam sem interrupção e a própria rainha, para além de outras grandes qualidades, sabia ler. A esta “recomendava-se-lhe que tomasse conta das raparigas, instalando-as em casa separada,

⁷¹⁶ O mesmo que Soyo e Sonho. Cf. PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.180

⁷¹⁷ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. A cristandade de S. Salvador, p. da web 3 de 6

⁷¹⁸ D. Henrique foi apenas bispo *in partibus*, pessoalmente subordinado ao bispo do Funchal, que lhe dava ordens através do seu vigário de São Tomé. O bispado de São Tomé só foi criado em 1534, por desmembramento do bispado do Funchal. O Reino do Kongo ficou assim incluído nos territórios da diocese santomense. Só em 1596 foi criado o bispado do Kongo. Por volta de 1535, faleceu D. Henrique sem poder ser bispo do reino do Kongo, como era desejo de seu pai, o *manicongo* D. Afonso. Cf., SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* pp. 45 e 49

⁷¹⁹ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 4 de 9

⁷²⁰ Paiva Manso, *História do Congo*, p.54; In, VANSINA, Jan (1966) *Kingdoms of the Savanna*, University of Wisconsin Press, Madison, pp.52-53; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.38

⁷²¹ *Idem*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 6 de 9

aparte dos rapazes, segundo o costume dos povos europeus.”⁷²² Sugeria-se que as classes não fossem muito numerosas, para que cada aluno pudesse receber ensino eficiente e colher melhores resultados.

Em 1706, Frei Eustáquio de Ravena propôs ao perfeito dos Capuchinhos de Angola e Kongo, que se criasse um seminário, onde os alunos pudessem receber educação em italiano e português. Mas esta ideia acabou por não prevalecer. Entre os próprios Barbadinhos havia quem considerasse, que os negros não seriam capazes de serem instruídos. Quanto muito, “(...) alguns deles seriam apenas capazes de assimilar um pouco de latim e nada mais.”⁷²³ Em 1794, só havia um missionário capuchinho em todo o Kongo. Os mesmos, a princípio iam por dez anos. Depois passaram a permanecer apenas sete.⁷²⁴

1.2. No reino do Ndongo

Em 1607, a autorização para a construção de um primeiro colégio missionário teve lugar em Luanda, ao tempo do governador-geral, D. Jerónimo de Almeida, que por sua vez, estava ligado à Companhia de Jesus. O colégio destinava-se à preparação de futuros sacerdotes e ao ensino de jovens que ali quisessem instruir-se e educar-se sob a orientação dos padres jesuítas. No entanto, a escola de primeiras letras, que seria mais ou menos equivalente ao ensino primário de hoje, já funcionava desde 1605, onde se pensa que o primeiro mestre terá sido o I. António de Sequeira. Esta escola terá sobretudo o mérito de ser uma das primeiras de toda a África negra. Ali afluíram alunos da cidade de Luanda, do reino do Kongo e mesmo de outras regiões do reino do Ndongo ou, também chamado, reino de Angola. Contudo, no reino do Ndongo, até à primeira metade do século XVII, o ensino tinha pouca expressão. Para além da acção dos jesuítas, com o seu colégio de Luanda e umas tímidas tentativas dos padres capuchinhos, não existiam sinais de haverem funcionado outras instituições de ensino. As missões pouco ensinavam, para além das noções catequísticas, conhecimentos bíblicos e teológicos.

Desde 1626, os jesuítas haviam desistido das suas antigas missões, que criaram no chamado Dongo,⁷²⁵ assim como também no reino do Kongo e outros sobados. Ao todo

⁷²² *Idem*, p. da web 5 de 9

⁷²³ SANTOS; Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.126

⁷²⁴ *Idem*, p.131.

⁷²⁵ O Dongo foi um “Estado fantoche implantado pela administração de Luanda, para colocar no poder os titulares a-ari, em detrimento dos ngola-a-kilwanji, do Ndongo. A história do efémero estado do Dongo tem o seu início em 1625, ano em que Ngola-a-Ari-a-Kilwanji, filho de Jinga Mbandi-a-Ngola, se rebelou contra a rainha Jinga, que nessa altura lutava pela sobrevivência do estado Ndongo, do qual os a-Ari eram vassalos. Em consequência de uma epidemia de varíola que deflagrou no arraial do exército português em Junho desse ano, Ngola-a-Ari-a-Kilwanji, também conhecido por D. João I do Dongo, acabou por falecer vitimado pela doença. Porém quem é considerado o primeiro soberano do Dongo é D. Filipe I, Ngola-a-Ari, meio-irmão por parte de mãe do anterior, tendo sido eleito, pela administração de Luanda, rei do Dongo, a 12 de Outubro de 1626. D. Filipe I morreu em 1664, sendo sucedido pelo seu filho D. João II, Ngola-a-Ari, que se revoltou contra os portugueses e com os quais se confrontou na batalha de Mpungo-a-Ndongo, a 29 de Novembro de 1671. Perdendo a batalha, D. João II do Dongo refugiou-se em terras do soba Nguza-a-Mbande, que depois de recusar entregá-lo aos portugueses, acabou por ceder às pressões de Luís Lopes de Siqueira, que o executou. Terminou assim tragicamente o efémero reino do Dongo, que nunca chegou a ser verdadeiramente um estado, mas que serviu aos portugueses para aniquilarem o Ndongo, seu principal opositor na guerra pelas posições estratégicas, políticas, geográficas e económicas, na África central ocidental. Daí que Dongo

eram 9 padres e 7 irmãos leigos, que se dedicavam aos trabalhos escolares e à instrução dos seus serviçais. Tiveram, por isso, a devida censura da Mesa da Consciência e Ordens, embora das suas oficinas saíssem bons artífices: oleiros, carpinteiros, calafates, pintores, cerieiros, etc., instruídos nestas artes devido à falta de operários europeus suficientes. No dia 11 de Maio de 1760, o colégio de Luanda foi cercado pela tropa e os jesuítas encarcerados. No dia 18 de Julho de 1760, os jesuítas deixaram o seu colégio de Luanda e embarcaram, no dia seguinte, para o Rio de Janeiro. Para suprir a falta dos mesmos uma carta régia, de 11 de Novembro de 1772,⁷²⁶ criou na cidade de Luanda, um lugar de mestre de ler e uma aula de gramática latina.

2. A instrução primária no período monárquico (de 1845 a 1869)

Passados 363 anos após a chegada de Diogo Cão à foz do rio Zaire, a administração central, em Lisboa, através de um decreto assinado por Joaquim José Falcão, a 14 de Agosto de 1845, decidiu tomar em mãos a condução definitiva dos destinos do ensino em todo o espaço de jurisdição portuguesa. A partir desta data foi retirada às organizações religiosas a responsabilidade da instrução em Portugal e nas colónias. Este decreto veio a organizar o ensino em novas bases, tornando-o laico (tal como na metrópole) e passando a constituir um ramo da administração pública. Assim nascia o ensino oficial em Angola. No entanto, a falta de professores acarretou a utilização de párocos para, cumulativamente, ministrarem o ensino, mas com nomeação separada para estas funções.⁷²⁷ As primeiras tentativas para estruturar os serviços escolares em Portugal e em Angola aconteceram, portanto, no reinado de D. Maria II.

2.1. Política educativa

A primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII. Coube esta iniciativa ao governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, na sequência da expulsão dos Jesuítas, após o atentado contra o rei D. José I, em 1758.⁷²⁸ O surgimento de mais escolas públicas de primeiras letras, veio apenas a surgir em 1845 nas duas mais importantes povoações angolanas (Luanda e Benguela) após o Estado ter assumido o controlo do ensino. Neste período, a instrução pública primária passou a ser organizada em dois graus: elementar e complementar. Para além das escolas que passaram a comportar estes dois graus de ensino

poderá também significar apenas um aporuguesamento de Ndongo. Cf. PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 133-134

⁷²⁶ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Prelúdio da expulsão dos jesuítas, pp. da web 11-12 de 13

⁷²⁷ SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.157

⁷²⁸ *Idem*, p.86

“(…) já próprio das populações evoluídas (...), admitia-se também a hipótese de haver Escolas Rudimentares (...) que só em teoria podiam viver, pois as condições eram-lhes francamente desfavoráveis (...)”⁷²⁹ O decreto de 14 de Agosto de 1845, que oficializa o ensino público em Angola, procurou dar essencialmente satisfação às exigências da chamada população “civilizada”, ou seja, aos portugueses e seus descendentes. No entanto, a portaria régia de 19 de Novembro de 1856, subscrita pelo marquês de Sá da Bandeira, determinava que os filhos dos régulos, sobas e de outros responsáveis do poder tradicional, deveriam ser educados em Luanda. Essa educação deveria ocorrer às expensas do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob responsabilidade do governador-geral.⁷³⁰

Em 1858, chegaram a Angola sacerdotes nomeados para as paróquias de Kazengo, Golungo Alto, Benguela, Pungo Andongo, Bembe e Ambriz, tendo passado, quase todos eles, a acumular as funções de professores primários. Na altura, a nomeação destes docentes era feita, conforme foi referido anteriormente, pelo governador-geral.⁷³¹ Deste

⁷²⁹ *Idem*, p.88 e pp.121-122

⁷³⁰ “Pretendia-se, com isso, que conseguissem aprender perfeitamente a usar a língua portuguesa, que adquirissem hábitos educados, que assimilassem os costumes próprios da civilização europeia, de que depois se fariam propagadores junto dos seus povos. Tinha-se em vista, com esta medida, a difusão cada vez mais intensa da cultura e dos hábitos hoje chamados ocidentais”. Este desiderato é, nesse mesmo ano, reforçado através da portaria de 19 de Dezembro de 1856, que: “(...) autorizava o governador-geral a reunir os educandos em edifício próprio, a nomear mestres que se encarregassem de lhes ministrar as noções que deveriam ser ensinadas, a prover o seu sustento e vestuário, à maneira civilizada. Pretendia-se que se integrassem nos costumes europeus, que tomassem conhecimento dos princípios que enformam as nossas leis, que se apercebessem de como funciona o nosso sistema administrativo e judicial, numa palavra, que adoptassem hábitos, usos e costumes portugueses”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados da Ensinança, p. da web 1 de 15

⁷³¹ Um relatório de Sebastião Lopes de Calheiros e Meneses, datado de 31 de Janeiro de 1862, na qualidade de governador-geral, reafirmava assim as vantagens de uma política educativa de aculturação junto das autoridades tradicionais e suas famílias: “(...) se é conveniente aceitar e aproveitar a instituição e autoridade dos sobas, é preciso também educá-los e aos seus macotas; é indispensável aporuguesá-los e, como meio poderoso de o conseguir, devemos ensinar-lhes a ler, escrever e contar, em Português. Saibam Português, quanto possível os grandes de um sobado, que os pequenos o irão aprendendo. Se Portugal não pode, quase com certeza, criar aqui uma nação da sua raça, como criou do outro lado do Atlântico, ao menos eduque um povo que fale a sua língua e tenha mais ou menos a sua Religião e os seus costumes, a fim de lançar mais este cimento da causa da civilização do mundo e de tirar depois mais partido das suas relações e esforços humanitários. Dêmos, pois, aos pretos boas autoridades na pessoa dos chefes, bons mestres e directores nas pessoas dos padres, não imponhamos aos sobas senão a obrigação de dar soldados para a força militar e de ensinar a ler, escrever e contar a seus filhos e aos seus parentes e macotas, e deixemos que o tempo, a Religião e a instrução façam o seu dever”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. A situação eclesiástica, p. da web 11 de 13. Um soba é o mesmo que um responsável por um grupo de habitantes de uma determinada povoação. É um régulo. O macota é um termo angolense, que significa homem de prestígio ou influência numa localidade. Personagem importante do séquito dos sobas. In, SÉGUIER, Jaime; dir., (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.726 e p.1108

modo, entendia a administração colonial, que melhor se preservariam as colónias e “apontava o interesse que tinha para o país a difusão da língua portuguesa, prejudicada pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo a língua bunda, que exercia profunda influência social.”⁷³²

Em 1863, chegou a haver em Angola, 24 escolas primárias públicas, mas em 1869, esse número baixaria para 16. Com base num documento manuscrito pelo governador-geral de Angola, à guarda do Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, pode-se, de certa maneira, inferir, qual a frequência escolar entre os anos de 1846 e 1862 e as dificuldades encontradas para se levar a cabo o funcionamento regular das escolas. De salientar que este documento estabelece uma clara distinção entre alunos do sexo masculino e feminino, enquadrando as meninas numa coluna à parte, muito possivelmente, por cumprirem à época, um plano de estudos diferenciado (quadro 4.2).

QUADRO 4.2 – FREQUÊNCIA EM ESCOLAS OFICIAIS ENTRE 1846-1862

| | ALUNOS | ALUNAS |
|------|--------|--------|
| 1846 | 177 | 21 |
| 1847 | 295 | 25 |
| 1848 | 390 | 18 |
| 1849 | 439 | 8 |
| 1850 | 317 | 7 |
| 1851 | 341 | ? |
| 1857 | 668 | 36 |
| 1858 | 649 | 14 |
| 1860 | 616 | 11 |
| 1861 | 812 | 33 |
| 1862 | 806 | 25 |

FONTE: Martins dos Santos, Cultura, Educação e Ensino em Angola⁷³³

⁷³² SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. O ambiente pedagógico, pp. da web 5-6 e cap. “Limitações da vida escolar”, pp. da web 7-8

⁷³³ A este quadro juntam-se algumas observações, aqui descritas de acordo com a fonte consultada: “falta dos mapas da escola de Kalumbo e ao ano 1850, assim como os que deviam mencionar a Aula de Latim, Aula de Meninas em Luanda; Kalumbo e uma das escolas de Benguela, em 1851; não havia quaisquer dados em relação aos anos de 1852 a 1856; estavam sem professor, no primeiro semestre de 1857, as escolas da Barra do Bengo, Icolo e Bengo, Barra do Dande, Libongo, Egito, Caconda, Quilengues, Catumbela, Gambos, Huíla, Ambriz, D. Pedro V, Ambaca, Cazengo, Dembos e Malange; no segundo semestre de 1857 trabalhavam já as escolas de Icolo e Bengo, Ambaca, Cazengo, Dembos e Malange. Em 1858 estivera vaga a Aula de Meninas, em Luanda, devido ao falecimento da respectiva mestra (Margarida Luísa dos Santos Madail Generoso); a escola de Cambambe não funcionava por incapacidade do professor e, em outros concelhos, as aulas estiveram por vezes encerradas, quer por não haver professor, quer por não aparecerem discípulos. Do ano de 1859 nada se sabia. Em relação a 1861, confessava ter havido diminuição considerável da frequência, particularmente no segundo semestre, pelas causas atrás apontadas.” *Cf.*, SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados de Ensinança, p. da web 10-11 de 15.

Em 1867, foi nomeada uma comissão encarregada de elaborar o regulamento para a Escola Principal de Luanda. Poder-se-á dizer que a escola secundária existia, teoricamente, em Angola, desde 14 de Agosto de 1845, através da Escola Principal de Luanda. Mas, na prática, era uma escola de Ensino Primário Complementar, com vocação profissional, pois estava dirigida para a preparação de futuros professores. Mas foi neste aspecto que ela falhou totalmente. Até à publicação do decreto de 30 de Novembro de 1869, funcionava como Escola Complementar do Ensino Primário. Só a partir desta altura foram introduzidas matérias mais adiantadas algumas delas fazendo parte do Ensino Secundário.

2.2. Principais dificuldades

Na primeira metade do século XIX ocorreram as Invasões Francesas, a divulgação das ideias liberais, a independência do Brasil, as guerras civis entre D. Pedro e D. Miguel e o registo de sucessivas revoluções em Portugal. Estes factos associados à escravatura, à dominação espanhola, a carência de um plano, a falta de acção dos governantes e à expulsão dos religiosos concorreram para o laxismo colectivo em Portugal e, consequentemente, estão entre as causas que impediram o desenvolvimento do ensino primário público elementar em Angola. Na realidade, só mais tarde os governantes portugueses verificaram que a perseguição às missões, levantava outro tipo de problemas, que não deixou de se reflectir na administração colonial e na própria metrópole.⁷³⁴

Já praticamente no final deste período, a 10 de Outubro de 1864, uma portaria assinada pelo ministro da Marinha e Ultramar, José da Silva Mendes Leal, procurava, contra a corrente das dificuldades constatadas, orientar o governador-geral da província de Angola para o exercício de acções concretas de acompanhamento e de inspecção às escolas primárias. Surge, à época, uma interessante e oportuna preocupação, assente na consciencialização da função social da escola, do papel do professor primário como dirigente do processo educativo, bem como ainda, na importância da instrução pública

⁷³⁴ “O perfil de saída dos alunos que frequentavam as escolas primárias era efectivamente fraco; os estudantes que se encontravam motivados para dar continuidade aos seus estudos, acabavam por esmorecer e desistir; os conhecimentos adquiridos estavam desajustados das necessidades do meio, daí a escola não se tornar atractiva; as autoridades minoravam os problemas existentes, chegando a nomear professores sem que houvesse alunos”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Limitações da vida escolar, p. da web 8 de 10

primária como factor de progresso.⁷³⁵ Mas, em Angola, não havia qualquer tradição de ensino e o número de pessoas cultas ou que desejavam cultivar-se, era ínfimo. A maior parte passava uns anos a amealhar um pecúlio, que lhe permitisse viver desafogadamente em Portugal, de onde, muitas vezes, não vinham as mulheres nem os filhos, para residirem em Angola. A cobiça acabava por desacreditar os próprios governos da colónia, já que, a sua economia, se baseava no comércio de escravos e os governantes tinham interesses relacionados com o mesmo. Logo, “para além dos erros estruturais, vinha-se para Angola com a finalidade de enriquecer, de enriquecer depressa, de enriquecer a todo o custo.”⁷³⁶ Para perpetuar esta forma de enriquecimento tornava-se, obviamente, necessário, “transformar” culturalmente os autóctones, numa altura em que a resistência armada à presença portuguesa, maioritariamente fixada no litoral, era bastante forte. Neste período, a aculturação das autoridades tradicionais, em Luanda, não passou de letra morta, apesar da rubrica financeira para levar por diante este desiderato ter continuado a fazer parte do orçamento geral da colónia durante 30 anos.

3. A instrução primária no período monárquico (de 1869 a 1910)

O decreto de 30 de Novembro de 1869 assinado pelo ministro da Marinha e do Ultramar, Luís Augusto Rebelo da Silva, um mês antes da fusão entre os reinos de Angola e de Benguela, não era mais do que um prolongamento natural do decreto de Joaquim José Falcão, publicado a 14 de Agosto de 1845. Todavia, o decreto de 1869 procurava imprimir um novo dinamismo para o efectivo funcionamento da instrução primária nas colónias.

3.1. Política Educativa

⁷³⁵ “Sendo as escolas primárias o alicerce e a base da instrução pública e um agente de civilização que, pelo seu influxo nos progressos humanos, deve merecer a mais esmerada solícitude e aturados desvelos a todas as autoridades, manda Sua Majestade El-Rei, pela Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar, que o governador-geral da província de Angola, tomando na maior consideração quanto respeita a este assunto, frequentemente, inspeccione e faça inspeccionar as escolas da província, para que nelas se cumpra o que determinam as leis, que de instruções convenientes, formule os regulamentos respectivos, faça as recomendações oportunas e adopte todos os meios eficazes para que, nas ditas escolas, se estabeleça um regime carinhoso e atractivo, que trate ao mesmo tempo de instituir pequenos prémios para os alunos que se distinguirem e, finalmente, que acerca de tudo isto informe assiduamente, bem como, no que se refere ao mérito, capacidade e diligência dos professores”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados de Ensinança, p. da web 12 de 15

⁷³⁶ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Prelúdio da expulsão dos Jesuítas, p. da web 5 e 9 de 13.

Do ponto de vista político-administrativo, o decreto de 1869 mantinha o Estado como responsável máximo pela orientação do ensino e pela fiscalização da actividade docente. A inspecção pedagógica, anteriormente experimentada, começava agora a ser materializada embora ainda em bases incipientes. A competência e a obrigação do Estado em dar provimento à criação e instalação das escolas em todas as povoações de relativa importância, que, à época, em Angola, não iam além de Luanda, Benguela, Moçâmedes e Golungo Alto, aparecem reforçadas através deste novo decreto.⁷³⁷ Procurando elevar o índice de escolarização nas colónias, o ministro Luís Augusto Rebelo da Silva, através do diploma de 17 de Dezembro de 1868, tentou preencher os lugares vagos nas escolas por falta de pessoal habilitado, fixando as vantagens a conceder aos sacerdotes que, estando a exercer funções eclesiásticas nas colónias, viessem a acumular, também, funções de docência. Foi neste contexto que, em 1871, chegaram a Angola os primeiros 5, de um total de 23 sacerdotes goeses, para exercerem a sua actividade missionária em Angola. Posteriormente, procurando diagnosticar a situação do ensino nas colónias, o governo central, em Lisboa, através de uma circular assinada pelo ministro Rebelo da Silva, a 18 de Janeiro de 1870, solicitou que lhe fosse enviado um mapa com a localização das escolas criadas e com a discriminação daquelas que se encontravam em funcionamento e das que se encontravam vagas; o nome e a indicação das habilitações literárias dos professores; o número de alunos que cada sala comportava; informações concretas sobre os manuais adoptados.

Ainda no âmbito de uma maior concretização da anterior política educativa, orientou, o ministro Rebelo da Silva, no sentido de uma maior difusão do ensino entre as populações, independentemente da origem ser europeia ou africana, e recomendou que fosse de imediato constituído o Conselho Inspector de Instrução Pública, assim como as Juntas do Ensino em cada localidade. A 18 de Novembro de 1871 foram publicadas disposições tendentes a aumentar a frequência escolar, aplicando sanções aos pais de origem europeia e de certo estrato de população africana considerada “evoluída”, que não enviassem os filhos à escola. A grande maioria das escolas em actividade eram regidas por párocos, quase os únicos que concorriam ao magistério e que acumulavam à cóngrua a gratificação de professor.⁷³⁸

⁷³⁷ *Idem*, cap. Cuidados de Ensinança, pp. da web 5-6 e pp. 10-11 de 15.

⁷³⁸ *Idem*, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 8 de 13

No que respeita aos meios de ensino, a carência de livros didáticos constituiu sempre um grave problema escolar em Angola, desde que o ensino oficial foi instituído em 1845. Um problema que se arrastou até cerca de 1961, i.e., até ao período imediatamente anterior à independência de Angola.⁷³⁹ Em 15 de Setembro de 1885, o governo central solicitou às autoridades de Angola o envio de uma lista com a indicação das escolas primárias que tinham funcionado no ano de 1884, para além da frequência de alunos em cada uma delas. Pretendia, assim, o governo central organizar a estatística da instrução pública nas colónias.⁷⁴⁰

3.1.1. Calendário escolar

Através da portaria de 7 de Agosto de 1900, o governador-geral António Duarte Ramada Curto, por proposta do secretário-geral de Angola, Dr. Joaquim de Almeida da Cunha, determinou que, nas escolas de Angola, o mês de Setembro fosse tempo lectivo e as férias fossem dadas em Março. Era a primeira tentativa de mudança do ano escolar português para um nitidamente angolano, uma vez que não se justificava que as férias grandes fossem em Setembro, como em Portugal. Em Angola, esse não era o tempo de praia, nem o tempo de colheitas, como na Europa. De salientar ainda que as férias escolares de maior duração não ultrapassavam um mês.⁷⁴¹

3.1.2. A reforma de 1906

Em 9 de Maio de 1906, o ministro da Marinha e Ultramar, António de Azevedo Castelo Branco, fez publicar o regulamento que instituía a reforma do ensino primário, acompanhado dos respectivos programas escolares. Este regulamento estabelecia ainda

⁷³⁹ *Idem*, pp. da web 5-6 de 13

⁷⁴⁰ Através de um relatório confidencial do governador-geral, Guilherme Capelo, a respeito do funcionamento das escolas em Angola, foi comunicado ao ministro o seguinte: “Nesta Província a instrução é deficientíssima, não só pela ignorância dos professores, como pela incúria dos chefes de família, que deixam em desgraçado abandono a educação das crianças. O geral da população vive menos que modestamente, e raros são os pais que mandam educar os filhos para a Europa. Não há aqui o menor interesse pela educação da mocidade, que é julgada completa e terminada com umas leves noções de leitura, escrita e algumas operações de aritmética (...)” SANTOS, Martins dos, *op.cit.*, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 2 de 13

⁷⁴¹ SANTOS, Martins dos, *op.cit.*, cap. Tentativas Missionárias, pp. da web 11-12 de 15

normas para a nomeação dos júris de exame e recrutamento dos respectivos membros. O ano lectivo passava a ter o seu início em 15 de Abril e terminava em 31 de Janeiro.

Com a reforma de 1906 o Conselho Inspector de Instrução Pública seria constituído pelas seguintes individualidades: governador-geral, que seria o presidente nato; bispo ou vigário capitular da diocese; director da Escola Principal de Luanda e, depois, da Escola Profissional D. Carlos I. Se bem que a partir da reforma de 1869, houvesse uma maior tendência para o exercício de uma melhor gestão educativa por parte do Estado, a política educativa, praticamente, não se alterou, nem proporcionou um aumento significativo na taxa de escolarização. Isto, quer em relação aos europeus e seus descendentes, quer em relação à pequena burguesia africana da altura. As dificuldades no recrutamento de docentes e na aquisição de manuais escolares, associadas à falta de interesse dos pais em enviarem os seus filhos à escola, contribuíram, em grande parte, para o fraco desenvolvimento da instrução primária em Angola.

4. A instrução primária no período republicano (de 1910 a 1933)

Com a proclamação da República Portuguesa, a 5 de Outubro de 1910, foram novamente expulsas as ordens religiosas da metrópole e das colónias. O ambiente da época era caracterizado pelo laicismo e, também nalguns casos, pelo ateísmo dos novos governantes. Entrava-se num período em que o ideal católico era desprezado, esquecido, ou mesmo perseguido. O mesmo acontecia com as missões protestantes que, no fundo, não deixaram de sofrer as consequências do ambiente que se vivia na altura.

4.1. Política Educativa

Com o fim da monarquia em Portugal não se verificaram grandes alterações em relação a uma maior equidade entre europeus e africanos nas colónias portuguesas. A Constituição Republicana de 1911 mantinha o dever dos indígenas terem de obrigatoriamente trabalhar, limitando, porém, os “contratos” a um total de dois anos. Procurava-se, no entanto, tornar um pouco mais humana a condição dos “contratados”, proibindo os patrões de utilizarem castigos corporais.⁷⁴² Com a exclusão dos chamados “indígenas”, constituída pela grande maioria dos negros, a população de origem europeia e

⁷⁴² WILENSKY, Alfredo Heitor (1968), *Tendencias de legislación ultramarina portuguesa en África*, Braga, Editora Pax, pp 37-44 e SILVA CUNHA, J.M. da (1955) *O Trabalho Indígena*, Lisboa, Agência do Ultramar, 2º ed, pp. 197-199, cit. in, BENDER, Gerald J., op. cit., p.204

os descendentes de uma pequena burguesia angolana ligada ao funcionalismo público eram os únicos beneficiários das políticas direccionadas para a instrução pública nas colónias.

A 13 de Abril de 1912 foi determinado, com carácter provisório e até ulterior resolução, que se passasse a usar em Angola a reforma ortográfica, que havia sido aprovada e posteriormente publicada no Diário do Governo, de 12 de Setembro de 1911. Para além de um grupo de filólogos e outros estudiosos de elevado gabarito, à frente desta reforma encontrava-se Teófilo Braga, primeiro presidente da República Portuguesa. Caracterizou-se a mesma por um notável rigor científico e apesar de ter sofrido alterações ao longo dos anos, os seus princípios estão na base da ortografia oficial ainda hoje em vigor.⁷⁴³

A lei de 31 de Agosto de 1915, determinava que nos estabelecimentos de ensino, não poderia ser provido, em qualquer cargo, todo aquele que não aderisse às instituições republicanas. O decreto de 29 de Junho de 1922 tornou esta medida extensiva a todos os funcionários e acrescentava que, a mesma, deveria ser aplicada em todas as nomeações, transferências, permutas, provimentos internos, etc., exceptuando-se os casos em que a transferência fosse compulsiva por motivos disciplinares.

A partir de 1921, através do Decreto nº 77, do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro de 1921, passava a ser obrigatório o ensino da língua portuguesa nas missões e deixava de ser permitido o ensino das línguas estrangeiras e das línguas africanas. Aparentemente, estas últimas, sob o protesto de poderem vir a prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos portugueses e das próprias populações africanas.⁷⁴⁴

⁷⁴³ SANTOS, Martins dos, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 12 de 13

⁷⁴⁴ “Artº 1; ponto 3: É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa; ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira. Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas. Artº 3: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa. Parágrafo 1º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. Parágrafo 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena. Parágrafo 3º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível

A 25 de Novembro de 1929, foram constituídos os quadros docentes para os diferentes tipos de escola, que passaram a existir em Angola: *escolas primárias*, *escolas infantis*, *escolas rurais* e *escolas-oficinas*.⁷⁴⁵

O Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio de 1930, passou a estabelecer as principais diferenças entre o ensino para indígenas (os não assimilados) e o ensino primário elementar para os não-indígenas (os de origem europeia e os africanos assimilados). De acordo com a nova política educativa o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em *escolas rurais* e *escolas-oficinas*, ambas vocacionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, sem preocupações direccionadas para o desenvolvimento multifacetado das crianças africanas. Já o ensino para os não-indígenas, realizado em *escolas infantis* e em *escolas primárias*, “visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.”⁷⁴⁶

Como já tivemos a oportunidade de assinalar, foi sobretudo em finais do século XIX, que o “culto da raça” começou a manifestar-se na metrópole e também nas colónias. Conhecidos que são os propósitos do *ensino primário*, que se foi estendendo de acordo com os interesses da própria administração colonial, passamos a abordar os objectivos e a praticabilidade do *ensino pré-escolar*, do *ensino elementar profissional* e do *ensino profissional* – as inovações da política educativa deste primeiro período republicano.

4.1.1. O ensino pré-escolar

Neste período, o chamado *ensino infantil*, que não passou da teoria, deveria ser ministrado em regime co-educativo e propunha-se proporcionar o desenvolvimento

em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa. Artº 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém ao governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos ‘cidadãos’ e das populações indígenas”. In, BARBOSA, Jorge Morais (1969) *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa, pp.139-140

⁷⁴⁵ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Professores e Escolas, pp. da web 9-10 de 17

⁷⁴⁶ Como podemos ver a seguir, os propósitos eram claros e bem elucidativos: “Artigo 1º: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. Artigo 7º: O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses”. In, MAZULA, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, Lisboa, p.80

integral da criança, de modo a beneficiá-la nos aspectos intelectual, moral e físico, preparando-a para ingressar no *ensino primário*.

Um dos objectivos a alcançar consistia na “fixação e hábitos de ordem, asseio e higiene, pontualidade e método de trabalho”. Abrangeria três classes, entre os 4 e os 7 anos de idade.

4.1.2. O Ensino elementar profissional

Tal como o *ensino infantil*, também o *ensino elementar profissional* não passou da teoria e bons desejos. Era ministrado a crianças africanas negras, nas *escolas rurais*, e “destinava-se a criar hábitos de higiene, de compostura e de trabalho, preparando-as para o seu ingresso nas *escolas-oficinas*”. O ensino seria ministrado numa só classe e único curso, inicialmente em línguas africanas, mas com progressiva transição para a prática da língua portuguesa.

4.1.3. O ensino profissional

O *ensino profissional* era ministrado nas *escolas-oficinas* e tinha a finalidade de dar aos africanos não-brancos educação profissional, criando-lhes hábitos de trabalho e proporcionando-lhes os “conhecimentos literários compatíveis com o seu desenvolvimento intelectual”. Compreendia duas partes: a parte geral, com instrução literária elementar; e parte técnica, que tenderia para a especialização. Seria, sempre que possível, adoptado o regime de internato (sem coabitação de diferentes sexos), ou de semi-internato. As escolas deveriam ser criadas em todas as circunscrições administrativas, onde ainda não existisse o ensino profissional. Anexa à escola, deveria haver uma granja agrícola, integrada no estabelecimento.⁷⁴⁷

5. A instrução primária no período republicano (de 1933 a 1961)

A 8 de Fevereiro de 1933, o governo português procurou iniciar uma reorganização do *ensino primário*. Até 1961 e no âmbito da mesma, foram decretadas várias medidas de

⁷⁴⁷ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Organização da Instrução Pública, p. da web 3 de 10

carácter pedagógico-administrativo tendentes a um maior desenvolvimento da instrução primária em Angola.

5.1. Política Educativa

Após a Constituição Política de 1933 foi instituída a obrigação de apresentação, pelos funcionários públicos, de uma declaração anti-comunista.⁷⁴⁸

A 27 de Julho de 1937, uma portaria do Governo-Geral de Angola, ao verificar o aumento considerável de pedidos de diplomas para o exercício do ensino particular, passou a exigir, aos candidatos a professor, a preparação escolar mínima do curso geral dos liceus ou habilitações equivalentes, inclusive àqueles que desejassem exercer esta actividade no âmbito individual.⁷⁴⁹

A 26 de Março de 1938 foi aprovado e posto em execução o *Regulamento da Escola de Aplicação e Ensaios*, de Luanda, criada no âmbito da portaria de 27 de Julho de 1937. Esta instituição escolar tinha em vista, por um lado, o ensaio de métodos e de processos didácticos que mais conviessem ao ensino em Angola e, por outro, procurava dar, aos futuros *Professores de Posto Escolar* e aos docentes das *Escolas de Ensino Particular*, a conveniente prática pedagógica, correspondente a um ano de estágio nas escolas anexas. Os mesmos deveriam cumprir o seguinte Plano de Estudos: Pedagogia Geral; Metodologias Didácticas do Ensino Primário; Feitos Pátrios (em função de Educação Moral e Cívica); Legislação Escolar aplicável a Angola; Higiene Geral e Escolar; Ginástica; Canto Coral.⁷⁵⁰

Em 8 de Janeiro de 1941, foram criadas Zonas Escolares, que correspondiam às províncias existentes na altura. Em cada Zona Escolar deveria haver um director, responsável pelos problemas disciplinares e administrativos do *ensino primário*, escolhido entre os professores efectivos, sob proposta do chefe dos Serviços de Instrução Pública. Poderia o director ser dispensado da actividade docente, embora estivesse, em princípio, obrigado a exercê-la.

Em 23 de Maio de 1945, já com Marcelo José das Neves Alves Caetano como ministro das Colónias (de 6 de Setembro de 1944 a Fevereiro de 1947), foi determinado que, durante os meses de Outubro e Novembro de cada ano, se efectuasse, em relação ao ano lectivo seguinte, o recenseamento da população escolar não-indígena. Este

⁷⁴⁸ *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 14 de 17 e cap. “Museus e Arquivos”, p. da web 7 de 10

⁷⁴⁹ *Idem*, cap. Organização da Instrução Pública, p. da web 8 de 10

⁷⁵⁰ *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 15 de 17

recenseamento tinha o objectivo de fazer o levantamento das crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, com vista à sua posterior matrícula em jardins-escolas, implantados em algumas das principais cidades de Angola.⁷⁵¹

A 27 de Abril de 1949, ao tempo do ministro das Colónias Teófilo Duarte, foi aprovado e entrou em execução o *Regulamento do Curso de Regentes Escolares*, bem como o *Regulamento dos Professores do Quadro Docente Eventual*, que haviam sido criados a 16 de Março de 1945, no tempo do seu antecessor, Marcelo Caetano. Os professores do Quadro Docente Eventual deveriam seguir um curso intensivo de formação pedagógica, com a duração de dois semestres. Embora desconheçamos quais eram, na altura, as habilitações mínimas exigidas pela lei, sabemos que, para o exercício da docência, os candidatos deveriam ter idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos. O estudo preparatório obedecia ao esquema do quadro 4.3, a seguir representado:

QUADRO 4.3 – PLANO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EVENTUAIS

| | 1º SEMESTRE | 2º SEMESTRE |
|--------------------------------|-------------|-------------|
| Pedagogia e Didáctica Geral | | + |
| Psicologia Escolar | + | |
| Didáctica Especial | + | + |
| Legislação e Administ. Escolar | | + |
| Higiene Escolar | + | |
| Desenho e Trabalhos Manuais | + | + |
| Org. Pol. e Admin. da Nação | | + |
| Educação Feminina (sessão) | + | + |
| Religião e Moral (sessão) | + | + |
| Música e Canto Coral (sessão) | + | + |
| Educação Física (sessão) | + | + |
| Prática Pedagógica (8 horas) | + | + |

FONTE: *In*, Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁷⁵²

Aquando do exercício de funções do ministro Teófilo Duarte, entre 1947-1950, voltou a emergir a ideia de se criarem escolas para a formação de autoridades tradicionais. Porém, esta ideia desapareceu com a sua saída do elenco governamental.⁷⁵³

⁷⁵¹ *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 1 de 6

⁷⁵² *Idem*, cap. Estruturas Burocráticas, p. da web 5 de 11

⁷⁵³ Martins dos Santos tece o seguinte comentário: “No caso da iniciativa de Teófilo Duarte, houve quem combatesse a ideia, por se manifestar um tanto segregacionista, contrária ao sentir lusitano, mas que ainda obteve certa aceitação (...) a educação tinha o objectivo de preparar elites, preparar os filhos dos privilegiados para ocuparem aristocraticamente os lugares de comando. Os filhos dos sobas eram meninos privilegiados, à semelhança do que acontecia com os brancos, destinados desde o berço a exercer funções de chefia, a ocupar lugares destacados. Apesar da sua largueza de vistas e de ter mentalidade muito liberal e sobre certos aspectos muito avançada, nem o já remoto ministro Sá da Bandeira conseguiu ultrapassar o condicionalismo do seu tempo e aprender com a antecipação os rumos do futuro. Com Teófilo Duarte a situação piorava, pois estávamos num tempo em que se punha certa esperança no *apartheid*”. Cf., SANTOS, Martins *op. cit.*, cap. Cuidados da Ensino, p. da web 2 de 15. A política do *apartheid* acabou por se

Com o objectivo de diminuir o alto índice de analfabetismo em Angola, através do diploma legislativo de dia 17 de Abril de 1957, foram criados cursos de alfabetização, para indivíduos maiores de 14 anos. Uma medida que, desde 1952, já vigorava na metrópole. Mas, a chegada a Angola de emigrantes portugueses de origem europeia, “fez aumentar consideravelmente a percentagem de brancos analfabetos”.

A partir de 1 de Julho de 1958, seria proibida a admissão de indivíduos “não-indígenas”, que não soubessem ler e escrever, residindo em Angola há mais de seis meses, nas profissões relacionadas com o comércio ou a indústria. Fora desta exigência ficavam todos aqueles que tivessem mais de 45 anos de idade, ou mais de 10 anos de estadia na província.⁷⁵⁴

Neste contexto, a 4 de Março de 1959, foi aprovado o *Regulamento dos Cursos do Ensino Primário para Adultos*, previsto no diploma legislativo acima referido (17 de Abril de 1957), sendo criados, a 27 de Março de 1959, cursos oficiais para o ensino de adultos analfabetos nas cidades de Luanda (três); Nova Lisboa (dois); Sá da Bandeira (dois), Lobito, Benguela e Moçâmedes.⁷⁵⁵ No dia 5 de Agosto de 1960, foram mandados aplicar nas províncias ultramarinas, embora com diversas alterações, os Programas do Ensino Primário, que já haviam sido aprovados, a 28 de Maio desse mesmo ano, para as escolas da metrópole.⁷⁵⁶

5.1.1. Calendário escolar

No início deste período (1933-1961), com a disposição de 8 de Fevereiro de 1933, o ano lectivo deveria começar na primeira segunda-feira de Abril e terminar em 23 de Dezembro. Os períodos escolares ficavam compreendidos entre 1 de Abril e 30 de Junho; 10 de Julho e 23 de Setembro; e 1 de Outubro e 22 de Dezembro.

Quando a Páscoa não coincidisse com as férias, seriam feriados os três dias que a antecediam. As quintas-feiras ficaram reservadas a actividades circum-escolares de

instaurar em África com a constituição da República da África do Sul, em 1961 e a separação dos actuais Lesoto, Botswana e Swazilândia. A contestação ao regime do *apartheid* leva ao surgimento do manifesto *Umkhonto We Sizwe*, o braço armado do ANC e mais tarde à prisão de destacados membros desta organização, entre os quais, o presidente do Congresso Nacional Africano para o Transval, Nelson Mandela. Cf., ZAU, Filipe (2005), *op. cit.*, p.78 e ainda em ALMEIDA, Eugénio Luís da Costa (1989), *ANC, (African National Congress)*, Organizações Políticas Internacionais, Universidade Lusíada, In, <http://elcalmeida.home.sapo.pt/Naopublicados/ANC.htm>, em 28/01/05

⁷⁵⁴ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Estruturas Burocráticas, p. a web 6 de 11

⁷⁵⁵ *Idem*, cap. Escolas-Oficinas, p. da web 6 de 11

⁷⁵⁶ *Idem*, cap. Estruturas Burocráticas, p. da web 9 de 11. **Vejam-se os efectivos do Ensino Primário em Angola no contexto da África sub-sahariana (1960) em ANEXOS IV-B**

interesse educativo. No mês de Março, em Angola, as escolas suspendiam a sua actividade docente e entravam em férias. Não era feita qualquer menção ao Natal e ao Carnaval. Os exames deveriam decorrer no mês de Janeiro e as matrículas na segunda quinzena de Março.⁷⁵⁷

Mais tarde, com a finalidade de articular os serviços escolares de Angola com os da metrópole, no dia 6 de Fevereiro de 1954, determinou-se que o ano lectivo em Angola e em Moçambique começasse a 10 de Setembro e terminasse a 30 de Junho. A divisão dos períodos em que o ano lectivo se subdividia, seria estabelecida em cada uma das províncias.

A 4 de Fevereiro de 1959, determinou-se que as provas de passagem de classe, nas *escolas primárias elementares*, quer no ensino oficial, quer no particular, se efectuassem nos últimos 5 dias lectivos do mês de Junho. Quanto aos exames da 4ª classe, estes teriam início no primeiro dia útil de Julho.

5.1.2. A guerra colonial: o factor de mudança

Em 1961, com o começo da luta armada de libertação nacional em Angola, o governo português procurou implementar por todo o território uma maior rede de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, promover e divulgar mais afincadamente, a língua e a cultura portuguesas por um maior número de angolanos. Todavia, para a grande maioria dos angolanos, as repercussões ao nível da escolarização primária não se tornaram visíveis apesar da abolição da discriminatória *Lei do Indigenato*.

6. A instrução primária no período republicano (de 1961 a 1975)

Ao tempo do ministro Vasco Lopes Alves, ex-governador-geral de Angola, foram assinados, a 1 de Abril de 1961, alguns diplomas, que visavam travar os efeitos políticos do início da luta armada, após o assalto às cadeias de Luanda, a 4 de Fevereiro de 1961 e da revolta das populações no norte de Angola, a 15 de Março desse mesmo ano. Porém, é posteriormente, com Adriano Moreira, como ministro do Ultramar, que os primeiros resultados concretos de uma política de instrução primária começaram a surgir em Angola.

6.1. Política Educativa

⁷⁵⁷ *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 3 de 6

Calcula-se que, por volta de 1962, tenham aparecido os primeiros *Cursos de Monitores Escolares*, ou seja, professores apenas habilitados com a 4ª classe, que, nas zonas rurais leccionavam crianças da 1ª à 4ª classe, em alguns casos com as 4 classes dentro de uma mesma sala de aula. O tempo de duração da sua formação ocorria apenas no mês de Março, ou entre Julho e Agosto, no período das férias, altura em que se podia dispor das instalações escolares, tanto para as aulas-modelo, como para o refeitório e dormitório. Em geral, os monitores escolares apresentavam fraco domínio da língua portuguesa. Tinham dificuldade em redigir e cometiam muitos e grosseiros erros ortográficos. A aprendizagem das aptidões pedagógicas assentava no princípio da imitação: “faz como eu faço”.⁷⁵⁸

As primeiras duas *Escolas do Magistério Primário* foram criadas a 17 de Março de 1962. As mesmas foram implantadas, pelo diploma legislativo de 11 de Maio desse ano, nas cidades de Silva Porto e de Malange. Esta última acabou por ser transferida para Luanda, em 24 de Agosto de 1963, por falta de inscrições que, na altura, justificassem a abertura do curso.⁷⁵⁹ A 12 de Fevereiro de 1963, foram criados 200 lugares de *Professores de Posto Escolar*. No decorrer de 1964, mais de 50 *Postos Escolares* e cerca de dezena e meia de *Escolas Primárias*.

Um despacho do Secretário Provincial da Educação, de 30 de Outubro de 1966, determinava que, a partir do exame da instrução primária elementar, vulgarmente designado por exame da 4ª classe, se poderiam aceitar candidatos para a frequência das *Escolas de Habilitação de Professores de Posto*. Os alunos que já tivessem alcançado o primeiro ciclo liceal ou equivalente, matricular-se-iam no 3º ano, sendo, porém, obrigados a frequentar as aulas de “Religião e Moral” e de “Técnicas de Desenvolvimento Comunitário” do 1º e 2º anos, bem como as aulas de “Noções Didáctico-Pedagógicas” do 2º ano. Cerca de 20 anos antes, tinham começado a funcionar as primeiras instituições de formação docente, as chamadas *Escolas do Magistério Rudimentar*, que podem ser consideradas como o embrião das *Escolas de Habilitação de Professores de Posto*.⁷⁶⁰

⁷⁵⁸ *Idem*, cap. Cursos de Monitores Escolares, p. da web 2 de 3

⁷⁵⁹ *Idem*, cap. Ensino Primário Elementar, p. da web 10 de 12

⁷⁶⁰ *Idem*, p. da web 1 de 2

QUADRO 4.4 – DATAS DE CRIAÇÃO E LOCAIS DE FIXAÇÃO DAS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

| Ano / Local | 1962 | 1963 | 1967 | 1971 | 1974 | Total Geral |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------|
| Silva Porto | 17/03 | | | | | ↓ |
| Luanda | | 24/08 | | | | |
| Benguela | | | 22/04 | | | |
| Malange | | | | 26/04 | | |
| Nova Lisboa | | | | | 12/04 | |
| Escolas/Ano | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁷⁶¹

Os *postos escolares* eram fundados em zonas afastadas de menor incidência populacional tendo anexa uma oficina de carpintaria e uma horta de culturas agrícolas. Já as *escolas primárias* eram criadas nas melhores, maiores e mais desenvolvidas povoações. Os *postos escolares*, quase sempre antecediam às futuras *escolas primárias*.

Em 29 de Dezembro de 1967, foi mandado aplicar às colónias o disposto no decreto-lei de 9 de Julho de 1964. Este diploma ampliou o período de escolaridade primária obrigatória, ficando o mesmo a abranger dois ciclos: o elementar, até ao exame de 4ª classe; o complementar, com mais 2 anos.⁷⁶²

QUADRO 4.5 – DATAS DE CRIAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES DE POSTO

| Ano / Local | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | Total Geral |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| S. Salvador | 21/08 | | | | | | | ↓ |
| H. de Carvalho | | 20/08 | | | | | | |
| Salazar | | | 22/12 | | | | | |
| Luanda | | | | 28/09 | | | | |
| Cabinda | | | | 28/09 | | | | |
| Benguela | | | | 28/09 | | | | |
| Caconda | | | | | 25/07 | | | |
| Andulo | | | | | 20/08 | | | |
| Santa Comba | | | | | 31/12 | | | |
| Belize | | | | | | 25/08 | | |
| Carmona | | | | | | 05/12 | | |
| Luso | | | | | | | 06/01 | |
| Malange | | | | | | | 06/01 | |

⁷⁶¹ *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, pp. da web 1-2 de 2

⁷⁶² *Idem*, cap. Secretaria Provincial de Educação, p. da web 13 de 23

| Ano | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | Total |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Local | | | | | | | | Geral |
| Huíla | | | | | | | 06/01 | |
| Bela Vista | | | | | | | 06/01 | |
| Cuíma | | | | | | | 06/01 | |
| Escolas/Ano | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 5 | 16 |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁷⁶³

Entre os finais da década de 60 e inícios de 70, haviam ocorrido sucessivos alargamentos do quadro docente do *ensino primário*, em Angola:

- Em 28 de Janeiro de 1967, seis anos após o início da guerra colonial em Angola, houve um aumento de 200 lugares, sendo 100 de professores primários e 100 de Professores de Posto;
- Em 3 de Fevereiro de 1970, havia-se registado um novo aumento: 40 professores primários, 30 mestres de ofícios, 31 auxiliares de ofícios e 50 professores de posto;
- Em 13 de Março de 1970, através de um decreto homologado pelo presidente da República Portuguesa, almirante Américo Tomás, criaram-se 1.500 lugares de professor de ensino primário, que deveriam ser preenchidos consoante as necessidades, bem como orçamentados de acordo com as disponibilidades financeiras;
- Em 14 de Setembro de 1973, foram criados mais 850 lugares de professor primário e 950 lugares de professor de posto...

**QUADRO 4.6 – MAPA DA DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE
(14 DE JANEIRO DE 1974)**

| DISTRITOS | PROF. PRIMÁRIOS | PROF. DE POSTO | TOTAL |
|----------------|-----------------|----------------|-------|
| Benguela | 250 | 170 | 420 |
| Bié | 100 | 165 | 265 |
| Cabinda | 50 | 110 | 160 |
| Cuanza Norte | 100 | 110 | 210 |
| Cuanza Sul | 100 | 110 | 210 |
| Cunene | 50 | 70 | 120 |
| Cuando Cubango | 50 | 70 | 120 |

⁷⁶³ *Idem*, cap. Escolas de Habilitação de Professores de Posto, p. da web 3 de 4. Martins dos Santos, afirma ainda que, a Escola do Cuíma, já se encontrava em funcionamento deste 1940, mas com funções diferentes e uma outra denominação. Todas as outras *Escolas de Habilitação de Professores de Posto* foram estabelecidas por iniciativa das missões católicas. Dada a carência de pessoal docente foram sendo institucionalizadas com o andar do tempo.

| DISTRITOS | PROF. PRIMÁRIOS | PROF. DE POSTO | TOTAL |
|--------------------|-----------------|----------------|--------------|
| Huambo | 270 | 280 | 550 |
| Huíla | 220 | 190 | 410 |
| Luanda | 750 | 115 | 865 |
| Lunda | 50 | 50 | 100 |
| Malanje | 100 | 130 | 230 |
| Moçâmedes | 50 | 40 | 90 |
| Moxico | 60 | 50 | 110 |
| Uíge | 100 | 140 | 240 |
| Zaire | 50 | 50 | 100 |
| TOTAL GERAL | 2.350 | 1.850 | 4.200 |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁷⁶⁴

Entre os anos lectivos de 1965/66 e 1971/72, a frequência escolar no ensino primário evoluiu de 218 mil para 482 mil alunos. A taxa de escolarização que, em 1960, se encontrava nos 12,4 %, passou para 29% no ano lectivo de 1965/66 e atingiu, em 1971/1972, valores na ordem dos 50%. Contudo, a maioria da população angolana que vivia nas zonas rurais, não veio a beneficiar dos novos componentes trazidos pela nova política colonial, já que as principais instituições escolares se situavam nas cidades de Luanda, Sá da Bandeira, Benguela e Nova Lisboa.⁷⁶⁵

Portugal começava, finalmente, neste período (1961-1975), a interessar-se pela escolaridade em Angola e acelerava o ritmo do seu crescimento até ao limite das suas possibilidades. Mas o atraso que vinha de trás era muito grande e, evidentemente, não podia ser superado a curto prazo.⁷⁶⁶

6.2. Acções do Governo de Transição

Com o intuito de atrair para o ensino primário o maior número possível de indivíduos, foi estabelecido, a 2 de Novembro de 1974, nas *Escolas do Magistério Primário de Angola*, o regime de voluntariado. Esta experiência entrou em funcionamento ainda antes da elaboração e aprovação do respectivo regulamento, que só veio a verificar-se a 25 de Janeiro de 1975.⁷⁶⁷ À época foram também revistos os vencimentos do pessoal

⁷⁶⁴ *Idem*, p. 12 de 23

⁷⁶⁵ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p. 7

⁷⁶⁶ *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 5 de 6

⁷⁶⁷ *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, p. da web 2 de 2

docente do ensino primário em Angola, através do decreto de 25 de Junho de 1975.⁷⁶⁸ Entre 1964 e 1969, formavam-se, em média e por ano, nas *Escolas do Magistério Primário* existentes, apenas 100 *professores primários* e eram preparados, também anualmente, somente 200 *monitores escolares*. Existiam também poucos *professores de posto* para cobrir as necessidades de instrução primária em Angola. Ainda em 1971, mais de dois terços de todos os professores existentes nas zonas rurais de Angola, tinham apenas, como habilitações literárias, os 4 primeiros anos da instrução primária; ou seja, eram *monitores escolares*.⁷⁶⁹ Apesar de todo o esforço notório levado a cabo pela administração colonial após o início da luta armada, em 1961, continuava a haver uma gravíssima falta de escolas e de professores no sector rural, particularmente nos chamados “reordenamentos estratégicos”. Quase todos os africanos do leste que, por exemplo, já na década de 70, habitavam fora das áreas controladas pelos independentistas, viviam em “reordenamentos estratégicos”. Porém, em consequência da rápida aplicação deste programa e da insuficiente planificação, depressa a vida das populações se deteriorava. Na sua maior parte, eram obrigadas a abandonar muitos dos seus padrões tradicionais de vida económica e sócio-cultural, para viverem “uma autêntica vida artificial, na esperança que o Estado português as compensasse com novos benefícios.”⁷⁷⁰

Em 1971, havia 57% das aldeias sem escola. Muitas das instituições escolares que foram construídas após o início da luta armada, estavam sem professor.⁷⁷¹ Mas, antes da “política de reordenamentos” lançada pelo Governo português, menos de 7% da totalidade dos alunos do ensino primário ingressava na 3ª ou 4ª classes, não se registando, por conseguinte, apreciáveis melhorias nas suas condições de vida. Por um lado, mais de 99% da população africana residente no leste, não podia prosseguir os seus estudos para além da instrução primária, já que havia apenas uma única escola pública do ensino secundário na capital do distrito, no Luso, que tinha sido inaugurada em 1960 e era, maioritariamente,

⁷⁶⁸ “(...) deu-se satisfação a velhas aspirações, aumentando o vencimento a auferir e subindo estes servidores públicos na escala do funcionalismo. A publicação deste diploma era a prova cabal de que, até então, se não tinha querido a sério resolver certos problemas, mantendo um sistema injusto e revoltante, que de algum modo contribuiu para o desprestígio e aviltamento da classe. Merecem ser fixados os nomes dos governantes que intervieram na elaboração do decreto e que o subscreveram: Johnny Pinnock Eduardo, primeiro vogal do Colégio Presidencial; Lopo Fortunato Ferreira do Nascimento, membro do Colégio Presidencial; José N’Dele, também membro do Colégio Presidencial; Jerónimo Elavoco Wanga, titular do Ministério da Educação e Cultura; Saily Vieira Dias Mingas, do ministério do Planeamento e Finanças; António da Silva Cardoso, alto-comissário de Portugal em Angola”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Secretaria Provincial de Educação, p. da web 13 de 23

⁷⁶⁹ HEIMER, Frantz-Wilhelm (1973), *Educação e Sociedade nas Áreas Rurais de Angola: Resultados de um Inquérito*, vol. 2, esboço preliminar, Luanda, p.39; *cit in*, BENDER, Gerald J, *op. cit.*, pp.247-248

⁷⁷⁰ BENDER, Gerald J. *op. cit.*, p. 246

⁷⁷¹ HEIMER, Frantz-Wilhelm, *op. cit.*, p.91; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.247

frequentada por crianças de origem europeia.⁷⁷² Facilmente se conclui que, desde a implantação do ensino oficial em Angola (14 de Agosto de 1845), o ensino primário não estava direccionado para as populações africanas. Salvo para aqueles que estivessem minimamente ligados a uma matriz cultural europeia.⁷⁷³ Esta contradição constituiu uma das principais razões para que Angola chegasse às vésperas da independência com uma taxa de analfabetismo rondando os 85% e com a grande maioria das crianças de origem africana sem oportunidade de estudar.⁷⁷⁴ Em 1973, o número de alunos, em todo o ensino primário, correspondia a 512.942 alunos, sendo portugueses um terço dos mesmos.⁷⁷⁵

7. Os primeiros dois anos do pós-independência (1975-1977)

Decorrente da Constituição de 1975, foi estabelecido o princípio da gratuidade do ensino, o que provocou uma enorme explosão escolar, sobretudo, na pré-primária e na 1ª classe. Dada a carência de infra-estruturas e de recursos humanos suficientes, em quantidade e qualidade, o sector educativo teve, obviamente, muitas dificuldades para administrar e gerir da melhor forma os dois primeiros anos do pós-independência. De um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos 4 primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídos por 15 províncias. 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 7% dos docentes ligados ao *ensino primário* tinha habilitações mínimas para o exercício do magistério.⁷⁷⁶

QUADRO 4.7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR CLASSES EM 1977

| Ano de Escolaridade | Percentagem | Nº de Alunos |
|-------------------------|---------------|---------------------------|
| Pré-primária | 39,2% | Cerca de 402.306 |
| 1ª Classe | 29,0% | Cerca de 297.634 |
| 2ª Classe | 15,7% | Cerca de 161.128 |
| 3ª Classe | 9,3% | Cerca de 95.445 |
| 4ª Classe | 6,8% | Cerca de 69.788 |
| Total aproximado | 100,0% | Cerca de 1.026.291 |

FONTE: Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA⁷⁷⁷

⁷⁷² BENDER, Gerald J, *op. cit.*, p.248

⁷⁷³ A análise dos planos de estudo, dos programas e dos manuais de ensino mostra que estes pouco ou nada transmitiam sobre a realidade angolana ou africana, mas sim, quase que exclusivamente, sobre Portugal e a Europa. Nas missões católicas e protestantes só o catecismo era ensinado nas línguas africanas de Angola. A escola apresentava uma dimensão totalmente estrangeira para a grande maioria dos angolanos e como instrumento de identidade serviu, essencialmente, os interesses coloniais. *In*, TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA (1978), INA, Luanda, p.41

⁷⁷⁴ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.8

⁷⁷⁵ TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA, *op. cit.*, p.41

⁷⁷⁶ *Idem*, p.42

⁷⁷⁷ *Ibidem*

A Lei 1/75, de 12 de Novembro, criou o Ministério da Educação e Cultura e um ano depois, deu-se a revogação desta Lei pelo então Conselho da Revolução. No âmbito de uma profunda reformulação de todo o aparelho estatal e governativo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) subdividiu-se em Ministério da Educação (MED) e Conselho Nacional de Cultura (CNC), sendo, este último, dirigido por um secretário de Estado. (Leis nº 72/76 e nº 73/76 de 23 de Novembro).⁷⁷⁸ António Jacinto do Amaral Martins foi o primeiro titular da pasta do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Posteriormente, após a reformulação do aparelho do Estado, Ambrósio Lukoki passou a ser o ministro da Educação, coadjuvado por Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos “Pepetela”, como vice-ministro da Educação.

8. O Sistema de Educação e Ensino do pós-independência (1977-1991)

8.1. Política Educativa

Em 1977, dois anos após a independência, foi adoptado um novo Sistema de Educação e Ensino (SEE), que veio a ser implementado a partir de 1978.

**QUADRO 4.8 – ESQUEMA CRONOLÓGICO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS
(1974 – 2000)**

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|-------|---|--|--|
| 1974 | | <ul style="list-style-type: none"> - 25 de Abril em Portugal; - Proclamação do direito das colónias à autodeterminação e independência (27 de Julho); - Assinatura do cessar-fogo (Outubro). | |
| 1975 | | <ul style="list-style-type: none"> - Plataforma de Entendimento no Quénia, entre o MPLA, FNLA e UNITA (3 de Janeiro); - Assinatura dos Acordos de Alvor (15 de Janeiro); - Início de funções do Governo de Transição (31 de Janeiro); - Proclamação, pelo MPLA, da Resistência Popular Generalizada (26 de Junho); - Invasão de Angola por tropas regulares zairenses e mercenários, acompanhadas por soldados da FNLA (Setembro); - Invasão das tropas sul-africanas, acompanhadas por soldados da UNITA (Outubro); - Chegada do contingente mili- | Criação do Ministério da Educação e Cultura (Lei 1/75) |

⁷⁷⁸ DIÁRIO DA REPÚBLICA (27 de Novembro de 1976), I Série, nº 280, Lei nº 72/76 e Lei nº 73/76, Luanda

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|--|--|---|
| | | tar cubano (Novembro) - Saída das autoridades portuguesas de Angola (10 de Novembro) - Proclamação da R.P.A (11 de Novembro) | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 1976 | - Admissão da RPA como membro de pleno direito da OUA, em Cartum (Sudão) - Conferência de Lagos (Nigéria) | - Início do processo de edificação de um Estado de Democracia Popular em Angola (Outubro); Lei das Nacionalizações e Confiscos - 1ª Revisão Constitucional | - Criação do Ministério da Educação (Lei 1/75 de 12 de Novembro) - Reformulação do aparelho estatal e governativo (Lei 72 e 73/76 de 23 de Novembro) - Início da Campanha Nacional de Alfabetização |
| 1977 | | - 2ª Revisão Constitucional - Tentativa de golpe de Estado em Angola (27 de Maio) - Realização do Iº Congresso do MPLA (10 de Dezembro) | Institucionalização do 1º organograma do Ministério da Educação |
| 1978 | Aprovação da Resolução 435/78 do Conselho de Segurança da ONU, sobre a independência da Namíbia | 3ª Revisão Constitucional | Implantação do Novo Sistema de Educação e Ensino |
| 1979 | Declaração de Monróvia (Libéria) | Discurso do presidente Agostinho Neto sobre as línguas nacionais. na UEA (8 de Janeiro) | |
| 1980 | Plano de Acção de Lagos | 4ª Revisão Constitucional | Reformulação do organograma do Ministério da Educação de 1977 |
| 1981 | | 2ª Invasão das tropas sul-africanas a Angola com ocupação parcial da província do Cunene | Início da explosão escolar no ano lectivo de 1980/81 |
| 1982 | | - 1ª Declaração de Angola e Cuba sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (4 de Fevereiro) | |
| 1983 | | | - Diagnóstico do posicionamento institucional do sector educativo. -Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros, medidas para se evitar o estrangulamento do Sistema Educativo; |
| 1984 | | - Compromisso de Lusaka sob mediação dos EUA (16 de Fevereiro); - 2ª Declaração de Angola e Cuba, sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (19 de Março) - Proposta de entendimento apresentada à ONU pelo presidente José Eduardo dos Santos (17 de Novembro) | |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|---|---|--|
| 1985 | | Retirada parcial das tropas sul-africanas de Angola (mês de Maio) | |
| 1986 | | | Diagnóstico endógeno do subsistema do Ensino de Base Regular. |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 1987 | | - Programa de Saneamento Económico e Financeiro – SEF; - Batalhas de Mavinga e Cuito Cadavale. | - Resolução 5/87 da Assembleia do Povo, para implementação das anteriores Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros; - Estatuto Orgânico do MED (decreto 9/87 de 30 de Maio) - Reformulação do Organigrama de 1980 do Ministério da Educação |
| 1988 | - Cimeira de Moscovo para a promoção de soluções pacíficas nos conflitos regionais, entre os EUA e a URSS (1 de Julho) - Conversações quadripartidas sobre a paz na África Austral, entre Angola, África do Sul, Cuba e EUA (22 de Dezembro) | - Batalha do Calueque - Cimeira de Franceville, entre os presidentes de Angola, Congo e Gabão, com vista à pacificação do país (1 de Outubro) | Directiva nº 9/ BP/88 do Bureau Politico do MPLA-PT, sobre as “Medidas para o Saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino e Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo” |
| 1989 | - Declaração de Harare, saída da Conferência de Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados da Planificação Económica dos Estados Membros de África (28 de Junho a 3 de Julho) - Queda do Muro de Berlim (9 de Novembro) | - Início da retirada de tropas cubanas e sul-africanas; - Proposta governamental de um Plano Interno de Paz (6 de Maio); - Início das negociações sob mediação do presidente Mobuto Sesse Seko; - Cimeira de Gbadolite (22 de Julho) | Início de negociação com o Banco Mundial, visando a obtenção de financiamento, com vista ao reforço institucional do sector educativo |
| 1990 | - Conferência de Jomtien (de 5 a 9 de Março); - Cimeira Mundial sobre a Infância em New York (Setembro) | | - Projecto de Reformulação do Sistema Educativo e aprovação dos fundamentos para o Novo Modelo de Sistema Educativo. |
| 1991 | | - Plano Nacional para implementação de um programa de estabilização macroeconómica e de liberalização da economia - 5ª Revisão Constitucional (Lei 12/91); - Acordo de Paz em Bicesse (31 de Maio) - Lei da Nacionalidade (13/91) - Lei das Associações (14/91) | - Mesa Redonda sobre educação para Todos (22 a 27 de Julho); - Definição pelo Ministério da Educação do quinquénio 1991 – 1995, como o da preparação e reformulação do Novo Sistema Educativo - Reinício da actividade do ensino privado em Angola (Lei 18/91) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|--|---|--|
| 1991 | | <ul style="list-style-type: none"> - Lei dos Part. Políticos (15/91) - Lei do Direito de Manifestação e de Reunião (16/91) - Lei do Estado de Sítio e Emergência (17/91) - Lei da Imprensa (22/91 de 15 de Junho) - Lei do Direito à Greve (23/91) - Decreto Executivo Conjunto 46/91 de 16 de Agosto (Cooperação com as Igrejas) | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 1992 | | <ul style="list-style-type: none"> - Plano Económico Nacional de 1992; - Reinício da guerra civil entre o Governo e a UNITA (Outubro); - Lei Eleitoral (5/92); - Lei sobre a Observação Internacional (6/92); - Lei sobre o Conselho Nacional de Comunicação Social (7/92 de 16 de Abril); Lei sobre o Direito de Antena (8/92); - Lei sobre a actividade de Radiodifusão (9/92); - 6ª Revisão Constitucional (Lei 23/92 de 16 de Setembro); - Realização das primeiras eleições livres e multipartidárias (29 e 30 de Setembro) | Exame Sectorial da Educação (22 de Julho a 31 de Agosto). |
| 1993 | | <ul style="list-style-type: none"> - Substituição do programa de estabilização económica anteriormente adoptado, por um programa de Emergência; - 1ª Reunião da Assembleia Nacional (15 de Fevereiro). | |
| 1994 | | <ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do Protocolo de Lusaka entre o Governo e a UNITA (20 de Novembro); - Resolução 48/202 da Assembleia das Nações Unidas, sobre a assistência internacional para a reabilitação económica de Angola | |
| 1995 | | Cooperação com as Igrejas (Despacho Conjunto 1/95 de 20 de Outubro do Ministério da Cultura, Justiça e Administração do Território) | <ul style="list-style-type: none"> - Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo (mês de Maio); - Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 13/95 de 27 de Outubro) |
| 1997 | | Aprovação de uma nova lei dos Partidos Políticos | Ameaça de colapso total do Sistema Educativo |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|--|---|--|
| 1998 | | Reinício da guerra civil entre o Governo e a UNITA | |
| 2000 | Fórum Mundial de Educação, em Dakar (26 a 28 de Abril) | | Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 6/00 de 9 de Junho) |
| 2001 | | | - Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (Agosto) - Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada e publicada em Diário da República, (31 de Dezembro) |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 2002 | | - Morte de Jonas Savimbi (Fevereiro) - Protocolo de Entendimento entre o Governo e a UNITA (4 de Abril) - Fim da Guerra Civil | |
| 2006 | | - Paralisação das actividades militares em Cabinda (30 de Junho) - Assinatura, em Chicamba do cessar fogo entre as Forças Armadas Angolanas (FAA) e as forças militares da FLEC e das demais organizações sob autoridade do Fórum Cabindês para o Diálogo, presidido por António Bento Bembe (18 de Julho) | |

Entendia-se, na altura, que a política educativa, como um conjunto de resoluções que um determinado governo leva a cabo para dirigir o Sistema Educativo, se encontrava, indissociavelmente, associada ao regime político vigente: “Como novo valor adquirido e factor de identidade, a nova política educativa, procurava, sobretudo, corresponder aos anseios e às necessidades da consolidação da independência.”⁷⁷⁹

⁷⁷⁹ VVAA (Agosto de 2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*, Conselho de Ministros, cap. I, Luanda, p.16. Veja a constituição e a análise do Sistema de Educação e Ensino em Angola (1977-1991); In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.117-137

QUADRO 4.9 – RELAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO POR PROVÍNCIA, EM 1977

| Ensino Primário | Alunos por Província em 1977 |
|-----------------|------------------------------|
| Benguela | 100.026 |
| Bié | 24.800 |
| Cabinda | 15.718 |
| Cuando Cubango | 4.112 |
| Cuanza Norte | 64.955 |
| Cuanza Sul | 103.453 |
| Cunene | 30.066 |
| Huambo | 115.066 |
| Huíla | 68.945 |
| Luanda | 112.350 |
| Malange | 151.000 |
| Moçâmedes | 8.579 |
| Moxico | 35.533 |
| Uíge | 116.578 |
| Zaire | 13.673 |
| TOTAL | 1.026.291 |

FONTE: Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA⁷⁸⁰

8.2. O estrangulamento do Sistema Educativo

Em 1980, o número de angolanos matriculados em instituições educativas do país era já superior a 1,6 milhões.

QUADRO 4.10 – NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR POR CLASSE, IDADE E SEXO, DURANTE A ANO LECTIVO 1981-1982

| IDADE | SEXO | CLASSE | | | | | | | | TOTAL |
|---------|------|--------|--------|--------|--------|-------|-----|----|----|-----------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | |
| 5 anos | MF | 1.338 | 20 | | | | | | | 1.358 |
| | F | 618 | 8 | | | | | | | 626 |
| 6 anos | MF | 55.513 | 2.667 | | | | | | | 58.180 |
| | F | 27.038 | 1.191 | | | | | | | 28.229 |
| 7 anos | MF | 84.758 | 22.222 | 658 | 1 | | | | | 107.632 |
| | F | 40.970 | 10.273 | 359 | 1 | | | | | 51.603 |
| 8 anos | MF | 85.369 | 30.414 | 10.234 | 390 | | | | | 134.407 |
| | F | 41.729 | 18.548 | 4.580 | 314 | | | | | 65.171 |
| 9 anos | MF | 75.758 | 53.250 | 17.308 | 3.569 | | | | | 149.885 |
| | F | 36.790 | 26.377 | 7.861 | 1.510 | | | | | 72.538 |
| 10 anos | MF | 54.240 | 60.254 | 26.362 | 10.083 | 64 | | | | 151.003 |
| | F | 25.977 | 28.615 | 11.867 | 4.504 | 20 | | | | 70.983 |
| 11 anos | MF | 42.774 | 60.940 | 37.504 | 16.972 | 2.824 | 644 | | | 161.65875 |
| | F | 20.970 | 29.882 | 16.509 | 6.740 | 1.053 | 245 | | | 339 |

⁷⁸⁰ TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA, *op. cit.*, p.41

| IDADE | SEXO | CLASSE | | | | | | | | TOTAL |
|------------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|---------------|--------------|------------------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | |
| 12 anos | MF | 27.303 | 52.361 | 44.708 | 25.357 | 6.808 | 1.004 | 20 | | 157.561 |
| | F | 13.339 | 25.483 | 19.748 | 10.391 | 2.909 | 381 | 5 | | 72.256 |
| 13 anos | MF | 16.201 | 38.380 | 43.678 | 32.056 | 8.658 | 2.069 | 232 | 33 | 140.307 |
| | F | 7.874 | 18.348 | 19.311 | 12.787 | 3.125 | 751 | 84 | 15 | 62.295 |
| 14 anos | MF | 8.387 | 22.498 | 32.227 | 35.722 | 11.547 | 3.514 | 1.379 | 185 | 115.459 |
| | F | 3.859 | 10.056 | 14.145 | 13.847 | 4.110 | 1.298 | 554 | 82 | 47.951 |
| 15 anos | MF | | | | | 14.803 | 6.281 | 2.611 | 939 | 24.634 |
| | F | | | | | 4.957 | 2.289 | 991 | 379 | 8.616 |
| 16 anos | MF | | | | | 13.639 | 7.220 | 3.117 | 1.307 | 25.283 |
| | F | | | | | 4.301 | 2.573 | 1.047 | 488 | 8.409 |
| 17 anos | MF | | | | | 8.702 | 5.509 | 2.888 | 1.819 | 18.918 |
| | F | | | | | 2.614 | 1.554 | 956 | 706 | 5.830 |
| 18 anos | MF | | | | | 2.761 | 1.754 | 2.032 | 1.695 | 8.242 |
| | F | | | | | 808 | 346 | 655 | 564 | 2.373 |
| 19 anos | MF | | | | | 56 | 32 | 39 | 23 | 150 |
| | F | | | | | 5 | 6 | 2 | 2 | 15 |
| Mais de 19 anos | MF | | | | | | | 38 | 15 | 53 |
| | F | | | | | | | 7 | 1 | 8 |
| Idades Desconhec | MF | 36.945 | 33.547 | 28.203 | 20.687 | 8.832 | 4.470 | 1.926 | 727 | 135.337 |
| | F | 18.603 | 17.898 | 12.584 | 7.488 | 2.307 | 1.030 | 373 | 140 | 60.423 |
| TOTAL | MF | 488.586 | 384.553 | 240.882 | 144.837 | 78.694 | 32.497 | 14.282 | 6.743 | 1.391.077 |
| | F | 234.767 | 186.619 | 106.964 | 57.582 | 26.209 | 10.473 | 4.674 | 2.377 | 632.665 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁷⁸¹

A partir de 1981, com o prolongamento da guerra, tornaram-se evidentes as seguintes dificuldades:

- Grande instabilidade político-social e militar;
- Pesadas destruições de infra-estruturas escolares, particularmente nas áreas rurais;
- Absentismo no seio dos professores;
- Baixa frequência escolar;
- Limitações no OGE para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infra-estruturas.⁷⁸²

Estas dificuldades foram determinantes para o início de estrangulamento do SEE. Em 1981/82, estimava-se que a média nacional da taxa de escolarização das crianças dos 6 aos 9 anos de idade, rondasse apenas os 50%. A nível provincial as disparidades eram grandes: nas províncias de Benguela e Namibe a taxa rondava os 80%. Nas do Huambo, Bié e Kuando Kubango era inferior a 35%.⁷⁸³ Se consultarmos o quadro 4.11 verificamos que, em 1981, poderia haver cerca de 237.000 crianças matriculadas com 6 anos de idade.

⁷⁸¹ *Idem*, p.92. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

⁷⁸² *Idem*, p.158 “(...) na realidade, a entrada em vigor do actual sistema foi essencialmente centrado na concepção e introdução, sem experimentação, de novos currículos, sem ter em conta os recursos disponíveis. Isto determinou um enorme desfasamento entre os objectivos propostos e os recursos a mobilizar para a sua realização”. VVAA (1988) *Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo*, Introdução, Ministério da Educação, Luanda, p.1

⁷⁸³ ROMEU, João; BARROS, N'Singui; N'GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot (1992), *Educação Não-Formal*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.149

No entanto, de acordo com o quadro 4.10, verificamos que havia apenas 58.180 crianças matriculadas com 6 anos, no ano lectivo de 1981/82. Logo, cerca de 178.820 crianças (65,5% do total de alunos em idade escolar), haviam ficado sem escolarização. Também, no quadro 4.10, é possível constatar o ingresso tardio de um número considerável de alunos com mais de 6 anos na 1ª classe. A rede escolar, tal como o número de professores e os meios materiais disponíveis tornaram-se insuficientes após a explosão escolar. Para além do factor guerra existia também uma rígida verticalização, que não permitia uma adequada cooperação entre os diferentes sectores de actividade económica e social: o sector da educação era totalmente dependente do Ministério das Finanças, no que respeitava aos recursos financeiros; dependente, do Ministério da Construção, no plano das construções e conservação das infra-estruturas; dependente, do Ministério do Plano, no que dizia respeito aos indicadores de desenvolvimento global e sectorial; dependente, do Ministério da Indústria, no âmbito da produção de equipamentos e mobiliário... Os órgãos de direcção e gestão do sector educativo, não tinham a possibilidade de controlar o quadro de necessidades para o cumprimento dos seus próprios objectivos.

QUADRO 4.11 – POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR EM ANGOLA
UNIDADE: (MIL HABITANTES)

| Anos Idade | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 5 anos | 240,1 | 245,9 | 252,2 | 259,1 | 266,6 | 274,7 | 277,9 | 284,1 | 291,5 | 300,1 | 310,2 |
| 6 anos | 228,9 | 237,3 | 243,0 | 249,3 | 256,1 | 263,4 | 271,5 | 275,0 | 281,2 | 288,5 | 297,0 |
| 7 anos | 218,6 | 226,8 | 234,4 | 240,1 | 246,3 | 253,0 | 261,2 | 268,3 | 272,2 | 278,3 | 285,5 |
| 8 anos | 209,4 | 217,1 | 224,7 | 231,3 | 237,2 | 243,4 | 251,5 | 259,0 | 265,1 | 269,4 | 275,5 |
| 9 anos | 200,9 | 208,1 | 215,6 | 222,7 | 228,9 | 234,4 | 242,2 | 250,0 | 256,8 | 262,0 | 266,6 |
| 6 - 9 anos | 857,8 | 889,3 | 917,7 | 943,7 | 968,5 | 994,2 | 1026,4 | 1052,3 | 1366,8 | 1398,3 | 1434,8 |
| 10 anos | 193,3 | 199,8 | 206,9 | 214,1 | 220,6 | 226,2 | 233,3 | 241,0 | 248,6 | 254,6 | 259,0 |
| 11 anos | 186,3 | 192,2 | 198,7 | 205,7 | 212,6 | 218,6 | 225,0 | 232,1 | 234,6 | 247,1 | 252,5 |
| 12 anos | 179,9 | 185,3 | 191,2 | 197,6 | 204,5 | 211,1 | 217,5 | 223,9 | 231,0 | 238,7 | 245,6 |
| 13 anos | 174,0 | 178,9 | 184,2 | 190,2 | 196,6 | 203,3 | 209,9 | 216,3 | 222,8 | 229,8 | 237,5 |
| 14 anos | 168,4 | 173,0 | 177,8 | 183,2 | 189,2 | 195,5 | 202,2 | 208,8 | 215,2 | 221,7 | 228,7 |
| 6 - 14 anos | 1759,7 | 1818,5 | 1876,5 | 1934,5 | 1992,0 | 2048,9 | 2114,3 | 2174,4 | 2519,0 | 2590,2 | 2658,1 |

FONTE: Wold Population Prospects “Estimates and Projections as assessed in 1982 (Médium Variant) – United Nations⁷⁸⁴

Com a intensificação das confrontações armadas, na década de 80, iniciou-se, em alguns lugares, de forma mais acentuada que outros, o êxodo de populações das zonas rurais para os centros urbanos. Consequentemente, começou a decrescer o número de

⁷⁸⁴ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros (1992) *Educação Geral*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, Ministério da Educação, Luanda, p.91. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

escolas e o número de matrículas do Ensino de Base Regular fora das cidades (quadros 4.12 e 4.13).

QUADRO 4.12 – NÚMERO DE SALAS DE AULA DO ENSINO DE BASE REGULAR (1981 -1984)

| Ano Lectivo | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 |
|---------------|---------|---------|---------|
| Salas de aula | 7.097 | 6.612 | 6.120 |

FONTE: Dados do Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico do Ministério da Educação⁷⁸⁵

QUADRO 4.13 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO DE BASE REGULAR (1980 -1985)

| Ano Lectivo | 1980/81 | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 | 1984/85 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Matriculados | 1.736.552 | 1.733.390 | 1.592.172 | 1.480.016 | 1.220.210 |

FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação⁷⁸⁶

No quinquénio de 1980-1985, o número médio de matrículas em todo o Subsistema do Ensino de Base Regular era de 1.552.468 alunos.

QUADRO 4.14 – RESUMO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR DO ENSINO DE BASE ENTRE OS ANOS LECTIVOS 1980-81 A 1983- 84

| CURSOS | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
|--------------|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1980-81 | APROVADOS | 45,4 | 46,7 | 53,2 | 51,0 | 32,4 | 35,6 | 32,1 | 30,5 |
| | REPETENTES | 30,9 | 30,6 | 24,9 | 25,7 | 24,1 | 24,0 | 23,7 | 25,7 |
| | REPROVADOS | 23,7 | 22,7 | 21,9 | 23,3 | 43,5 | 40,4 | 44,2 | 43,8 |
| 1981-82 | APROVADOS | 41,9 | 42,1 | 49,0 | 42,1 | 31,2 | 28,9 | 34,4 | 36,4 |
| | REPETENTES | 31,7 | 33,0 | 29,5 | 34,4 | 28,7 | 32,0 | 28,3 | 23,2 |
| | REPROVADOS | 26,4 | 24,4 | 21,5 | 23,5 | 40,1 | 39,1 | 37,3 | 40,4 |
| 1982-83 | APROVADOS | 37,8 | 37,3 | 44,2 | 42,2 | 30,0 | 29,2 | 36,5 | 31,8 |
| | REPETENTES | 23,6 | 35,1 | 29,8 | 32,0 | 28,2 | 31,5 | 28,8 | 36,7 |
| | REPROVADOS | 28,6 | 27,5 | 26,0 | 25,8 | 41,8 | 39,3 | 34,7 | 37,5 |
| 1983-84 | APROVADOS | 36,6 | 36,2 | 39,5 | 41,0 | 30,0 | 27,1 | 34,3 | 34,9 |
| | REPETENTES | 39,9 | 39,6 | 32,8 | 35,8 | 55,5 | 54,5 | 49,6 | 52,0 |
| | REPROVADOS | 23,5 | 24,2 | 27,6 | 25,2 | 14,5 | 18,4 | 16,1 | 13,1 |
| TAXAS MÉDIAS | APROVADOS | 40,4 | 40,6 | 46,5 | 44,1 | 30,9 | 30,2 | 34,3 | 33,4 |
| | REPETENTES | 34,0 | 34,6 | 29,3 | 31,5 | 34,1 | 35,5 | 32,6 | 34,4 |
| | REPROVADOS | 25,6 | 24,8 | 24,2 | 24,4 | 35,0 | 34,3 | 33,1 | 32,2 |

FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação⁷⁸⁷

Mas o número de alunos matriculados tendia, sistematicamente, a baixar em cada ano-lectivo, tal como o índice de aproveitamento, em função do abandono escolar e das reprovações em diferentes classes (quadro 4.14).

Em 1983, quando se começaram a sentir, de forma mais preocupante, os efeitos de estrangulamento do SEE, o Conselho de Ministros, através das resoluções 2/83 e 6/83,

⁷⁸⁵ VVAA (1986) *Relatório de Balanço Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola, do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*, Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, Etapa Diagnóstica, Anexo 13, p.56

⁷⁸⁶ RELATÓRIO DE BALANÇO REALIZADO PELO GRUPO DE PROGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, DO MÊS DE MARÇO AO MÊS DE JUNHO DE 1986, *op. cit.*, anexo 12, p.55

⁷⁸⁷ *Idem*, Anexo 8. O sombreado é da inteira responsabilidade do autor. Por lapso o original deste quadro refere-se a REPETENTES que, na realidade, são alunos DESISTENTES.

estipulou um conjunto de medidas para procurar ultrapassar a situação. Mas estas não surtiram os efeitos almejados, de modo a satisfazerem as preocupações do *Diagnóstico do Posicionamento Institucional do Sector Educativo* realizado, nesse mesmo ano, no quadro do desenvolvimento global do país.⁷⁸⁸

Em 1985, o Ministério da Educação, elaborou um novo documento, caracterizando a situação de crise e alertando para as consequências resultantes da não aplicação das anteriores Resoluções do Conselho de Ministros.

Em 1987, a Assembleia do Povo, através da Resolução 5/87, retomou as medidas previstas nas resoluções 2/83 e 6/83 e orientou o Governo no sentido da sua respectiva implementação.⁷⁸⁹ Posteriormente, através do decreto nº 9/87 de 30 de Maio, do Conselho de Ministros, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, passando a existir na direcção do MED mais um vice-ministro. As escolas do I nível do Ensino de Base Regular passavam a depender, administrativamente e a nível local, das Delegações Provinciais de Educação (DPE) e, a nível central, metodologicamente, da Direcção Nacional do Ensino Geral (DNEBR).

QUADRO 4.15 – NÚMERO DE ALUNOS E DE SALAS DE AULA POR PROVÍNCIA, NO I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR (1985/86)

| PROVÍNCIAS | ALUNOS | | SALAS | ALUNOS/SALAS |
|----------------|------------------|--------------|---------------|--------------|
| | EFFECTIVOS | % | | |
| CABINDA | 25.585 | 2,1 | 340 | 75/1 |
| ZAIRE | 23.649 | 2,0 | 252 | 94/1 |
| UÍGE | 167.646 | 14,0 | 1.860 | 90/1 |
| LUANDA | 188.862 | 15,8 | 1.391 | 136/1 |
| KUANZA NORTE | 45.767 | 3,8 | 508 | 90/1 |
| KUANZA SUL | 81.617 | 6,8 | 1.381 | 59/1 |
| MALANGE | 99.572 | 8,3 | 2.155 | 46/1 |
| LUNDA NORTE | 22.368 | 1,9 | 214 | 105/1 |
| BENGUELA | 153.152 | 12,8 | 1.832 | 84/1 |
| HUAMBO | 105.552 | 8,8 | 856 | 123/1 |
| BIÉ | 58.624 | 4,9 | 662 | 89/1 |
| MOXICO | 27.606 | 2,3 | 222 | 124/1 |
| KUANDO KUBANGO | 9.970 | 0,8 | 93 | 107/1 |
| NAMIBE | 16.139 | 1,3 | 159 | 102/1 |
| HUÍLA | 124.826 | 10,4 | 1.887 | 66/1 |
| CUNENE | a) | a) | a) | a) |
| LUNDA SUL | 11.974 | 1,0 | 231 | 52/1 |
| BENGO | 35.443 | 3,0 | 467 | 76/1 |
| TOTAL | 1.198.352 | 100,0 | 14.519 | 83/1 |

a) Indisponibilidade de dados⁷⁹⁰

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo⁷⁹¹

⁷⁸⁸ Veja-se, em ANEXOS IV-C, Angola no contexto africano, através do Mapa dos Efectivos do Ensino Primário na África Sub-Sahariana em 1983.

⁷⁸⁹ *Idem*, pp.2-3

⁷⁹⁰ Esta província encontrava-se ocupada por tropas do exército regular sul-africano.

⁷⁹¹ MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexos, Mapa 1

A Direcção de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) continuaria a assegurar a formação e a elevação do nível cultural e profissional dos docentes. Estas duas Direcções Nacionais passariam a ser coordenadas e supervisionadas por um mesmo vice-ministro da Educação.⁷⁹² Augusto Lopes Teixeira assumia a titularidade do sector, coadjuvado pelos vice-ministros Joaquim Matias, para o Ensino Geral e Artur Pestana “Pepetela”, para o Ensino Médio e Superior.

8.3. O diagnóstico de 1986

Em 1986, o MED, com a assessoria de técnicos cubanos, deu início ao diagnóstico endógeno de uma parte do sistema educativo, mais precisamente, ao nível do Ensino de Base Regular. Este segundo diagnóstico surgia após um primeiro, realizado em 1983, ao qual já tivemos a oportunidade de fazer referência.⁷⁹³

QUADRO 4.16 – DÉFICE DE SALAS DE AULA NA INICIAÇÃO E I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR (ANO LECTIVO DE 1985/86)

| PROVÍNCIAS | DÉFICE |
|----------------|--------------|
| Cabinda | 26 |
| Zaire | 86 |
| Uige | 535 |
| Luanda | 1.307 |
| Kuanza Norte | 146 |
| Kuanza Sul | 84 |
| Malange | 48 |
| Lunda Norte | 110 |
| Benguela | 356 |
| Huambo | 652 |
| Bie | 176 |
| Moxico | 173 |
| Kuando Kubango | 50 |
| Namibe | 72 |
| Huíla | 404 |
| Cunene | a) |
| Lunda Sul | 111 |
| Bengo | 40 |
| TOTAL | 4.376 |

a) Indisponibilidade de dados

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo⁷⁹⁴

⁷⁹² DIÁRIO DA REPÚBLICA (30 de Maio de 1987), 1ª Série, nº 43, Decreto nº 9/87, Luanda

⁷⁹³ PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO (1997), Ministério da Educação, Luanda, p.4

⁷⁹⁴ MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexos, Mapa 2

Independentemente do carácter sistémico do processo educativo e da análise de diferentes variáveis (corpo discente, corpo docente, base material organização e gestão, plano de estudos, programas, iniciação escolar...), de entre as conclusões a que chegou o diagnóstico de 1986, ressalta o facto de “(...) em cada 1.000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 alunos com duas ou três repetições.”⁷⁹⁵

Contrariamente às expectativas governamentais o sistema educativo angolano pouco contribuía para a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Impunha-se, desde logo, o estudo de novas estratégias, que tornassem o SEE mais eficiente e em maior sintonia com a conjuntura política internacional, face à aceleração das mudanças que se começavam a operar.

QUADRO 4.17 – ALUNOS DO I NÍVEL POR PROVÍNCIAS (1985-1986)

| PROVÍNCIAS | ALUNOS | |
|----------------|---------------------------------------|--|
| | Em condições Normais de Escolarização | Em condições Impróprias de Escolarização |
| Cabinda | 23.800 | 1.785 |
| Zaire | 17.640 | 6.009 |
| Uíge | 130.200 | 37.446 |
| Luanda | 97.370 | 91.492 |
| Kuanza Norte | 35.560 | 10.207 |
| Kuanza Sul | 96.700 | 41.430 |
| Malange | 150.850 | 64.650 |
| Lunda Norte | 14.980 | 7.658 |
| Benguela | 128.240 | 24.912 |
| Huambo | 59.920 | 45.632 |
| Bié | 46.340 | 12.284 |
| Moxico | 15.540 | 12.066 |
| Kuando Kubango | 6.510 | 3.460 |
| Namibe | 11.130 | 5.009 |
| Huíla | 132.090 | 56.610 |
| Cunene | a) | a) |
| Lunda Sul | 16.170 | 6.930 |
| Bengo | 32.690 | 2.753 |
| TOTAL | 1.015.730 | 439.620 |

a) Indisponibilidade de dados

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo⁷⁹⁶

9. A exigência de reforma do sistema educativo (1988-1990)

Em Maio de 1988, O MED elaborou um documento intitulado *Medidas para o Saneamento e Estabilização do actual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo*. Através de um estudo que caracterizava a crítica situação do sector, este documento tinha como metas o saneamento e a estabilização do actual SEE, de modo a

⁷⁹⁵ Vejam-se as conclusões do diagnóstico sobre o funcionamento do Sistema de Educação e Ensino em Angola, a nível do Ensino de Base Regular, in, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.138-149

⁷⁹⁶ MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexos, Mapa 3

criassem-se as necessárias condições para a edificação de um novo sistema de ensino, que estivesse mais adequado à situação real do país.⁷⁹⁷

9.1. Medidas adoptadas para o Subsistema do Ensino de Base Regular

Levando em linha de conta as conclusões do diagnóstico de 1986, para além de medidas gerais no âmbito da organização e gestão, regulamentação normativa, estrutura orgânica, planificação e controlo, foram ainda avançadas outras, que tinham como propósito:

- Fazer cumprir, depois de formados, o princípio da produção obrigatória, de modo a reter os quadros que finalizavam os seus cursos nos Institutos Normais de Educação (INE) e no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), que procuravam outros sectores da actividade em busca de melhores condições sociais;
- Intensificar a formação de docentes em quantidade e qualidade;
- Mobilizar recursos financeiros, para a reparação, construção e manutenção de infra-estruturas, bem como, de equipamentos e meios de ensino;
- Implementar um programa de produção de material escolar.⁷⁹⁸

Reconhecia-se, por outro lado, que só para resolver a questão de 440 mil alunos escolarizados em situações inadequadas (alunos escolarizados por debaixo de árvores, turmas com mais de 70 alunos...), haveria a necessidade de se construir, de imediato, 4.376 salas de aulas, numa média de 12 salas/escola, o que equivaleria a 365 escolas e a 572.910 m² de terreno.⁷⁹⁹

Conforme se pode analisar no quadro 4.18, entre os anos lectivos de 1981/82 a 1987/88, havia-se registado o abandono de 12.707 docentes do sector da educação. A aprovação do Estatuto do Professor, com a aplicação de diuturnidades e a remuneração de gratificações para as tarefas extra-docentes, como as de direcção e de organização, constituía uma das medidas, que visava reter os professores do I nível no sector da Educação.⁸⁰⁰

⁷⁹⁷ *Idem*, p.3

⁷⁹⁸ *Idem*, pp.4-8

⁷⁹⁹ *Idem*, p.19

⁸⁰⁰ PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO, *op. cit.*, p.6

QUADRO 4.18 – PROFESSORES, SALAS DE AULA, RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNOS E SALA/ALUNOS, SEGUNDO O ANO LECTIVO

| | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 | 1984/85 | 1985/86 | 1986/87 | 1987/88 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Professores | 40.029 | 35.369 | 33.521 | 29.191 | 31.161 | 30.310 | 27.322 |
| Sala Aula | 16.024 | 14.504 | 9.934 | 11.483 | 16.795 | 14.426 | 9.227 |
| Prof./Alunos | 1/31,4 | 1/33,3 | 1/31,8 | 1/29,8 | 1/31,2 | 1/33,4 | 1/37,7 |
| Sala/Alunos | 1/78,5 | 1/81,2 | 1/107,2 | 1/75,8 | 1/57,9 | 1/70 | 1/111,77 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

Estimava-se que, para a fase de experimentação de um Novo Modelo, inicialmente previsto para o período de 1988-1991/92, seriam necessários mais de 2.109 novos professores para o I nível do Ensino de Base Regular.⁸⁰¹ Todavia, atendendo ao facto da maioria desses futuros professores virem a ser formados de forma acelerada, não haveria, logo à partida, qualquer garantia de qualidade de ensino.

9.2 As linhas de força para o Novo Modelo de Sistema Educativo

Para a implantação do novo SEE, o ante-projecto de 1988, mantinha, do ponto de vista conceptual, a mesma política educativa, bem como os mesmos objectivos, princípios gerais e características básicas do sistema em vigor. Porém, admitia o princípio da introdução paulatina das línguas nacionais no ensino.⁸⁰² Já do ponto de vista estrutural o novo SEE, de acordo com o ante-projecto, passaria a compor-se da seguinte forma:

- Subsistema de Ensino Geral (em substituição do Subsistema do Ensino de Base)
- Subsistema de Formação de Professores (em substituição da Estrutura da Formação de Professores);
- Subsistema de Educação de Adultos (em substituição da Estrutura da Formação de Adultos);
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
- Subsistema do Ensino Superior.

Por outro lado, o sistema educativo seria dividido em 4 níveis: Primário (obrigatório e com 6 classes); Secundário (de 3 variantes com 3 classes cada: Geral, Técnica e Normal); Médio (de 3 variantes, tendo a Geral 3 classes e a Técnica e a Normal 4 classes cada); e Superior.⁸⁰³

⁸⁰¹ *Idem*, p.16

⁸⁰² “O ensino nas Escolas e noutras instituições para Educação e Ensino é ministrado em Língua Portuguesa.” Parágrafo único “Dever-se-ão introduzir as Línguas Nacionais no Ensino, quer como Língua de ensino, quer como disciplinas.” *Cf.*, MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexo, p.6

⁸⁰³ *Idem*, Anexos, Ante-Projecto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, p.7

9.2.1. Subsistema do Ensino Geral

O subsistema do Ensino Geral compreenderia: o nível primário (da 1^a à 6^a classe); o secundário geral (da 7^a à 9^a classe); o médio geral (de 10^a à 12^a classe). A Educação Especial faria parte do subsistema do Ensino Geral, prevendo-se no futuro a criação de um subsistema autónomo. Considerava-se, por outro lado, a necessidade de se manter a classe de Iniciação, de modo a garantir a formação de classes mais homogéneas na 1^a classe do ensino primário.⁸⁰⁴

9.2.2. Subsistema de Formação de Professores

Seria estruturado do seguinte modo: Nível secundário (em Escolas Secundárias Normais); Nível médio (nos Institutos Normais de Educação); Nível superior (no Instituto Superior de Ciências da Educação).

9.2.3. Subsistema de Educação de Adultos

Seria organizado em: Ensino Primário; Ensino Secundário; Escolas Provisórias; Educação de Adultos no Meio Rural.

9.2.3.1. Educação de Adultos no Meio Rural

Tal como na Estrutura de Formação de Adultos, o ensino primário e secundário deveriam obedecer a princípios andragógicos e a uma metodologia adequada a este tipo de ensino. Considerava ainda o ante-projecto, que atendendo ao facto das condições sócio-económicas do meio rural serem marcadamente diferentes das do meio urbano, a Educação de Adultos no Meio Rural deveria, não só, facilitar o acesso dos camponeses adultos ao Ensino Primário, mas também, à aquisição de uma Formação Profissional Básica.⁸⁰⁵ Nesta conformidade, propunha-se a criação de Escolas Básicas Operário-Camponesas (EBOC), que teriam uma vertente de instrução baseada associada a uma componente profissional, em ramos a serem futuramente definidos.

9.2.3.2. Escolas Provisórias

⁸⁰⁴ *Idem*, p.31

⁸⁰⁵ *Idem*, p.21

Tal como anteriormente, as Escolas Provisórias deveriam absorver os alunos, que não ingressassem no sistema regular de ensino, por terem já uma idade avançada, ficando, deste modo, ligados ao Subsistema de Ensino de Adultos.⁸⁰⁶

9.3. Estratégia para a implantação do novo Sistema de Educação e Ensino

Para além das medidas de Saneamento e Estabilização do SEE e da concepção de um Novo Modelo, o Ministério da Educação, através do referido ante-projecto, considerava que a concepção do novo SEE deveria obedecer a um estudo prévio bastante aprofundado. A implementação do novo SEE só deveria ser implementado, desde que fossem criadas as condições básicas necessárias para o seu funcionamento. Antes da implementação geral do novo SEE haveria necessidade de se passar por uma fase experimental. O resultado da avaliação dessa fase experimental determinaria, ou não, a derradeira fase de generalização de todo o SEE. Com base nestes princípios, a implementação do novo SEE, comportaria as seguintes fases:

- 1ª Fase – Aprofundamento da concepção e da estratégia de implementação (até ao final de 1988);
- 2ª Fase – Preparação (de 1988 a 1991);
- 3ª Fase – Experimentação (de 1991 a 1994);
- 4ª Fase – Avaliação (de 1994 a 1995);
- 5ª Fase – Implementação Generalizada (de 1995 a 1996).

A fase vital e decisiva seria a de preparação para a implantação do novo SEE, a qual abrangeria os anos compreendidos entre 1988 e 1991. Neste período, seriam desenvolvidas acções preparatórias, que se traduziriam na criação das bases humanas e materiais necessárias para o novo sistema; na concepção de novos conteúdos programáticos e de novas metodologias; na concepção de novos mecanismos de avaliação de conhecimentos. A criação das bases humanas e materiais implicaria: a formação e superação dos docentes e do pessoal técnico e auxiliar do sector; a construção, manutenção, recuperação e adaptação de instalações; a aquisição de novos equipamentos. Posteriormente, deveria ser elaborado um plano de necessidades, que retractasse o esforço a despender em meios humanos, materiais e financeiros, numa tarefa que envolveria todo o Estado.⁸⁰⁷

⁸⁰⁶ *Idem*, pp.20-22

⁸⁰⁷ *Idem*, p.34

Tendo como pano de fundo a situação vivida no sector educativo e o presente anteprojecto, o Bureau Político do MPLA-PT, reunido na sua 8ª sessão, estudou, discutiu e avaliou as *Bases Gerais para um Novo Modelo de Educação e Ensino* e, através da Directiva n.º 9/BP/88, recomendou que houvesse um maior aprofundamento dos estudos conducentes à implantação de um novo SEE. À época, Augusto Lopes Teixeira era o titular do Ministério da Educação, coadjuvado pelos vice-ministros para o Ensino Geral e para o Ensino Médio e Superior, respectivamente, Joaquim Matias e Artur Pestana “Pepetela”. Este último veio a ser substituído por João Filipe Martins. Após a reestruturação da Universidade Agostinho Neto (UAN), Luís Filipe da Silva passou a ocupar o lugar de vice-ministro para o Ensino Médio e Técnico-Profissional, em substituição de João Filipe Martins.

9.4. A aprovação dos fundamentos do novo SEE

Em 1990, na sequência da directiva n.º 9/BP/88 do Bureau Político do MPLA-PT e através do documento *Reformulação do Sistema Educativo*, foram aprovados os fundamentos para um novo SEE, que resultou de um maior aprofundamento do anteprojecto *Bases Gerais para um novo Modelo de Educação e Ensino* já referenciado. Estava em curso a segunda resposta à crise do sistema educativo, instituído no pós-independência, em 1978. O documento *Reformulação do Sistema Educativo* distinguia-se, sobretudo, do documento apresentado em 1988, por extinguir muito do teor ideológico-partidário. A estratégia política adoptada, em 1987, de transformação gradual de uma economia estatal planificada para uma economia de mercado, associada à queda do muro de Berlim e à procura de soluções para a pacificação do país, em 1989, constituíam as razões objectivas para uma nova plataforma política a instaurar no país.⁸⁰⁸

10. A instrução primária de 1991 a 2001

10.1. Cobertura do sistema escolar

Em 1991, constatou-se que a faixa etária da população angolana dos 0 aos 19 anos, se situava na ordem dos 55% e crescia à média de 2,7% ao ano. A população em idade escolar, dos 5 aos 14 anos, rondava as 2.662.500 crianças, ou seja, cerca de 45% do total

⁸⁰⁸ VVAA (1990), *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, Ministério da Educação, Luanda. Veja-se a essência deste documento, incluindo a sua estratégia de implementação; In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.149-160

de habitantes. Todavia, o Ensino de Base Regular absorvia apenas 46% das mesmas. De acordo com as projecções da altura, para o ano 2000, estimava-se que o número de crianças entre os 5 e os 14 anos de idade, viesse a aumentar em mais de um milhão.⁸⁰⁹

QUADRO 4.19 – POPULAÇÃO ESCOLARIZADA EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO ESTIMADA NO ENSINO DE BASE REGULAR (ANO LECTIVO DE 1990/91)

| Grupos Etários | Totais por Idade | Popul. Estimada | Taxa Escolar |
|----------------|------------------|---------------------------|--------------|
| [5] | 65.657 | 310.000 | 21,2% |
| [6-9] | 577.806 | 1.127.400 | 51,3% |
| [10-11] | 301.243 | 515.400 | 58,4% |
| [12-14] | 283.261 | 709.700 | 39,9% |
| [15] | 61.517 | População Estimada | |
| | | [5-14] | |
| Total | 1.289.484 | 2.662.500 | |

FONTE: Mesa Redonda sobre Educação para Todos⁸¹⁰

A título de exemplo e de acordo com o quadro 4.19, entre os 6 e os 9 anos de idade, no ano lectivo de 1990/91, encontravam-se matriculados 577.806 alunos, o que correspondia a uma taxa de escolaridade, nesta faixa etária, de 51,3%; i.e., quase metade das crianças entre os 6 e os 9 anos de idade não frequentava a escola primária. Daí que, em 1990, deveriam estar na escola cerca de 2.663.000 crianças entre os 5 e 14 anos de idade. No entanto, apenas 1.224.890 (46%) se encontravam matriculadas. Logo, havia mais de 1,4 milhões de crianças fora do sistema escolar, um número superior ao das crianças então inscritas. O fosso existente na relação entre estudantes do sexo masculino e feminino, anteriormente verificada na proporção de 163 (sexo masculino) para 100 (sexo feminino), também havia aumentado.⁸¹¹

Na Classe de Iniciação, apesar de ter sido definida como provisória, verificava-se, até 1978/79, uma evolução nas suas inscrições. Mas, a partir desta altura, as matrículas passaram rapidamente a decrescer, para atingirem, em 1990/91, cerca de 165.000 inscritos. Todavia, para incluir este número de alunos nas escolas do Ensino de Base Regular, seriam necessários cerca de 3.600 professores e 1.800 salas de aula.⁸¹² Com a nova vaga de violência ocorrida no país, logo após a realização de eleições, em 1992, esfumaram-se as perspectivas de implantação do Novo Modelo de Sistema de Educação e Ensino. Só 2 anos mais tarde, após a assinatura do Protocolo de Lusaka, em 20 de Novembro de 1994,

⁸⁰⁹ NETO, António Burity da Silva, *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Introdução, Ministério da Educação, Luanda, p.4. Quando esta projecção foi feita acreditava-se que Angola ia encontrar a curto prazo uma paz definitiva após as primeiras eleições.

⁸¹⁰ ALPIARÇA, João (1991), *Diagnóstico do Sistema Educativo*, In, Mesa Redonda Sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.9

⁸¹¹ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.18

⁸¹² FAZENDEIRO, António (1992) *A problemática da Iniciação Escolar (texto adaptado)*, in, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.64

se voltou a criar uma nova esperança de paz em todo o território nacional. Porém, os efeitos resultantes de mais 2 anos de guerra não foram benignos e agravaram ainda mais o já difícil quadro educacional.

QUADRO 4.20 – EFECTIVOS DO ENSINO DE BASE REGULAR POR CLASSE E IDADE (ANO LECTIVO 1990 – 1991)

| IDADE | INICIAÇÃO | CLASSES | | | | | | | | TOTAL |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | |
| 5 anos | 65.496 | 1.558 | | | | | | | | 1.558 |
| 6 anos | 41.470 | 53.593 | 2.428 | | | | | | | 56.012 |
| 7 anos | 25.341 | 85.291 | 47.280 | 1.088 | | | | | | 133.659 |
| 8 anos | 16.177 | 71.645 | 53.028 | 24.272 | 1.639 | | | | | 150.584 |
| 9 anos | 5.711 | 51.199 | 48.623 | 33.143 | 19.716 | 1.463 | 5 | | | 154.149 |
| 10 anos | 4.380 | 32.623 | 47.611 | 40.059 | 25.494 | 5.561 | 944 | | | 150.992 |
| 11 anos | 1.888 | 24.910 | 37.853 | 42.672 | 24.413 | 9.277 | 3.602 | 101 | 2 | 142.830 |
| 12 anos | 1.030 | 11.642 | 28.558 | 38.253 | 26.109 | 12.859 | 6.098 | 1.066 | 309 | 124.894 |
| 13 anos | 530 | 4.940 | 13.498 | 27.126 | 25.631 | 14.732 | 8.484 | 2.141 | 934 | 97.486 |
| 14 anos | 115 | 1.875 | 8.075 | 9.884 | 16.678 | 14.366 | 9.954 | 4.643 | 1.988 | 67.463 |
| 15 anos | | 113 | 21 | 148 | 161 | 10.654 | 8.210 | 4.616 | 2.824 | 26.747 |
| 16 anos | | | 9 | 68 | | 5.454 | 5.681 | 4.631 | 2.452 | 18.295 |
| 17 anos | | | | | | 911 | 2.360 | 2.733 | 2.952 | 8.956 |
| 18 anos | | | | | | 498 | 1.111 | 701 | 912 | 3.222 |
| Idade Desconhec. | 2.008 | 3.780 | 3.179 | 362 | 207 | 1.827 | 822 | 1.019 | 602 | 11.798 |
| TOTAL | 164.146 | 343.169 | 289.863 | 217.075 | 140.048 | 77.602 | 47.271 | 21.651 | 12.975 | 1.149.654 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁸¹³

Através do Decreto-Lei 13/95 de 27 de Outubro, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Neste novo virar de página da vida política Angola passou a dirigir a pasta da Educação, o ministro, João Manuel Bernardo, coadjuvado por Artur Júlio e Luís Filipe da Silva, como vice-ministros. Em 1996, dá-se uma nova remodelação governamental e António Burity da Silva Neto volta ao cargo de ministro da Educação. Com ele, Francisca do Espírito Santo, para vice-ministro do Ensino Geral, mantendo-se Luís Filipe da Silva, no cargo que vinha ocupando anteriormente.

Face à gravidade da situação existente o MED procurava adoptar um quadro de medidas que, não sendo estruturantes, apenas adiavam os problemas existentes e criavam outros. A título de exemplo citamos os seguintes: aumentaram-se os turnos de aulas com consequente redução da carga horária semanal. Primeiro para 3 turnos e posteriormente, na maioria das escolas, para 4; cresceu consideravelmente o rácio aluno/professor, chegando nalguns casos, a atingir entre 90 a 100 alunos por professor.⁸¹⁴

Em consequência destes dois factos, a qualidade do ensino baixou ainda mais e cresceu o índice de reprovações. Poder-se-á mesmo dizer, que o sistema estava à beira do colapso e impedia o fluxo normal de alunos. A estes factos acresciam-se:

⁸¹³ *Idem*, p.93. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

⁸¹⁴ *Idem*, p.2

- As sequelas da guerra, que haviam provocado o êxodo das populações rurais para os principais centros urbanos, agudizando as assimetrias regionais;
- A existência de um parque escolar, já por si só insuficiente, bastante destruído pelo conflito político-militar;
- O facto de existirem, em 1997, cerca de 3 milhões de pessoas deslocadas, que procuravam os serviços de educação em locais onde se haviam fixado, sem que, no entanto, estivessem criadas as necessárias condições para o seu atendimento.⁸¹⁵

No final de 1998, o país voltou a cair numa nova situação de guerra aberta, agravando-se ainda mais o quadro sócio-político e educacional angolano. Para além da insegurança, da destabilização social e de destruição de infra-estruturas, a guerra apresentava-se como o maior sorvedouro de recursos humanos e financeiros. A classe de Iniciação passava a ocupar cerca de 13,7% dos alunos matriculados no Ensino de Base Regular, dos quais, 54,9% pertenciam ao sexo masculino. Apenas na província do Cunene se verificava um equilíbrio de género na escolarização. A taxa bruta de escolarização, a nível nacional, era de 80% na classe de Iniciação.⁸¹⁶ As províncias do Cunene, Moxico, Benguela e Huíla, eram as que atingiam as mais elevadas taxas. Nas três últimas províncias referidas, as taxas brutas de escolarização eram superiores a 100%, o que evidenciava a inscrição de crianças com mais de 5 anos. Todas as outras apresentavam valores inferiores à média nacional (80%).

QUADRO 4.21 – EVOLUÇÃO DAS INSCRIÇÕES NA CLASSE DE INICIAÇÃO

| ANO | 76/77 | 78/79 | 80/81 | 82/83 | 84/85 | 86/87 | 88/89 | 90/91 |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| INSCR. | 361.446 | 746.328 | 404.255 | 292.429 | 208.459 | 222.161 | 209.171 | 164.146 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

O I nível de escolaridade correspondia a cerca de 85,5% da população escolar e a cerca de 76% dos inscritos no Subsistema do Ensino de Base Regular, no ano lectivo de 1990/91.

⁸¹⁵ *Ibidem*

⁸¹⁶ A *Taxa Bruta de Escolarização* calcula-se dividindo o total de alunos de um determinado nível de ensino (independentemente da idade) pela população escolar do grupo etário correspondente à idade oficial estabelecida para esse mesmo nível de ensino. Para calcular a *Taxa Líquida de Escolarização* divide-se o total de alunos cuja idade coincide com a idade oficial para um determinado nível de ensino, pela população escolar do grupo etário correspondente a esse nível. Estas são as medidas mais comuns para estimar o desenvolvimento quantitativo do sistema educativo. A *Taxa Bruta de Escolarização* ao ultrapassar os 100%, por exemplo, na instrução primária, significa que há um elevado número de crianças com idades superiores à idade estimada para terminarem com sucesso esse nível. *In*, <http://www.ine.gov.mz/censo2/11/brochura/1educacao.htm>, em 04/06/04.

QUADRO 4.22 – ESCOLARIZAÇÃO NA CLASSE DE INICIAÇÃO (1990-1991)

| PROVÍNCIAS | ALUNOS MATRICULADOS COM | POPULAÇÃO RESIDENTE COM |
|----------------|-------------------------|-------------------------|
| | 5 ANOS | 5 ANOS |
| Bengo | 3.769 | 5.150 |
| Benguela | 12.509 | 22.696 |
| Bié | 2.344 | 37.537 |
| Cabinda | 2.895 | 4.598 |
| Huambo | 800 | 50.918 |
| Huíla | 8.734 | 29.410 |
| Kuando Kubango | 857 | 4.160 |
| Kwanza Norte | 3.883 | 13.297 |
| Kwanza Sul | 11.071 | 23.038 |
| Cunene | 3.247 | 6.699 |
| Luanda | 1.208 | 55.440 |
| Lunda Norte | 2.330 | 9.679 |
| Lunda Sul | 2.717 | 4.840 |
| Malange | 2.817 | 29.469 |
| Moxico | 3.827 | 10.646 |
| Namibe | 301 | 3.584 |
| Uíge | 3.884 | 27.213 |
| Zaire | 1.960 | 4.555 |
| TOTAIS | 69.153 | 342.909 |

FONTE: Instituto Nacional de Estatística (INE) e Gabinete do Plano do Ministério da Educação

A taxa de escolarização real, de 1ª à 4ª classe, era cerca de 51% da população estimada para a faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade (quadro 4.19). A nível provincial, os valores variavam entre 80% (Benguela, Namibe, Cabinda, Bengo e Huíla), 65% (Luanda e Kwanza Norte) e valores abaixo dos 35% (Huambo, Uíge, Bié e Cuando Kubango). Nas restantes províncias, os valores obtidos, com alguma oscilação, aproximavam-se da média nacional (51%).

QUADRO 4.23 – GRADUADOS NO ENSINO DE BASE REGULAR (1978/79 – 1989/90)

| | 78/79 | 79/80 | 80/81 | 81/82 | 82/83 | 83/84 | 84/85 | 85/86 | 86/87 | 87/88 | 88/89 | 89/90 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 4ª Cl. | 46682 | a) | 71718 | 63332 | 58622 | 55690 | 39106 | 39398 | 51671 | 52941 | 50666 | 57254 |
| 6ª Cl. | 11701 | a) | 15995 | 13525 | 14354 | 12611 | 9928 | 13016 | 8427 | 10556 | 13706 | 16047 |
| 8ª Cl. | 1658 | a) | 3811 | 3217 | 3974 | 4112 | 2547 | 3082 | 2708 | 5297 | 4736 | 3763 |
| TOT. | 60041 | a) | 91524 | 80074 | 76950 | 72413 | 51581 | 55496 | 62806 | 68794 | 69108 | 77064 |

a) Indisponibilidade de dados

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁸¹⁷

Após a assinatura do Acordo de Paz entre o Governo e a UNITA, em Bicesse (1991), reconfirmava-se que o número de matrículas, no 1º nível, ia decrescendo,⁸¹⁸ continuando-se, por outro lado, a admitir-se alunos na 1ª classe com idades muito superiores aos 6 anos (quadro 4.20).

⁸¹⁷ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros (1992), *Educação Geral*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, Ministério da Educação, Luanda, p.82. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

⁸¹⁸ Veja-se ANEXOS IV-D a evolução do número de alunos no Ensino Geral, entre os anos lectivos de 1978/79 e 1990/91

QUADRO 4.24 – EVOLUÇÃO DA TAXA DE TRANSIÇÃO DO I NÍVEL (CICLO DE 1ª À 4ª CLASSE) PARA O II NÍVEL (CICLO DE 6 À 8ª CLASSE) NO ENSINO DE BASE REGULAR

| ANO ESCOLAR | TAXA DE TRANSIÇÃO % |
|-------------|---------------------|
| 1981/82 | 39,6 |
| 1982/83 | 36,2 |
| 1983/84 | 27,0 |
| 1984/85 | 30,7 |
| 1985/86 | 49,0 |
| 1986/87 | 44,2 |
| 1987/88 | 36,9 |
| 1988/89 | a) |
| 1989/90 | a) |
| 1990/91 | a) |

a) Indisponibilidade de Dados

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁸¹⁹

A distribuição por sexos, por seu turno, apresentava, neste nível de ensino, um certo equilíbrio nas províncias de Luanda, Huambo, Kuando Kubango, Bié, Cunene e Zaire. Havia, contudo, um maior predomínio do sexo masculino nas restantes, com especial relevância para as províncias do Namibe, Kwanza Sul, Lunda Norte e Malange, onde o número de inscritos do sexo masculino atingia percentagens, que rondavam os 60%. Em 1994, a instrução primária continuava a ser o nível do Ensino de Base Regular com o maior número de alunos matriculados nas escolas (quadro 4.25). Em 1995, a população em idade escolar, entre os 5 e os 14 anos, deveria corresponder a cerca de 3.218.860 crianças, ou seja, 26,3% da população total. O ritmo de crescimento da população entre os 5 e os 14 anos de idade era tal que se estimava, que apenas metade das crianças inseridas nesta faixa etária frequentasse o Ensino de Base Regular.

QUADRO 4.25 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR SEGUNDO OS NÍVEIS DE ENSINO

| Classe de Iniciação | I Nível (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes) | II Nível (5ª e 6ª classes) | III Nível (7ª e 8ª classes) | Total |
|---------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------|
| 13% | 76% | 9% | 2% | 100% |

FONTE: Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo⁸²⁰

Dos alunos matriculados, mais de 3/4 encontrava-se no I nível. Contudo, apenas uma em cada duas crianças, frequentava a escola. Nas províncias mais afectadas pela guerra esta estimativa global camuflava as fortes disparidades regionais. A título de exemplo, enquanto que em províncias como o Bié, Huambo, Malange e Moxico, apenas uma, em cada cinco crianças frequentava a escola; na província de Benguela, em cada cinco crianças, quatro estavam na escola. As províncias com mais baixo índice de

⁸¹⁹ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.82

⁸²⁰ PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, *op. cit.*, p.33

cobertura do sistema escolar correspondiam às mais afectadas pela situação político-militar onde, pelo menos, 60% dos alunos haviam ficado privados de instrução.⁸²¹

QUADRO 4.26 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROVÍNCIAS POR TAXA DE ESCOLARIDADE

| Nº de ordem | Taxa < 40% | 40% < Taxa < 60% | Taxa > 60% |
|-------------|------------|------------------|------------|
| 1 | Huambo | Kuanza Norte | Luanda |
| 2 | Bié | Lunda Norte | Huíla |
| 3 | Uíge | Zaire | Bengo |
| 4 | K. Kubango | Kunene | Cabinda |
| 5 | Malange | Lunda Sul | Namibe |
| 6 | Moxico | Kuanza Sul | Benguela |

FONTE: Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo⁸²²

Em 1998, o I nível de escolaridade obrigatória ocupava cerca de 73% do total de alunos matriculados no Ensino de Base Regular, onde a taxa bruta de escolarização era de 79,4 % da população estimada para a faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade. Continuava a verificar-se a queda abrupta de matrículas de classe para classe, de tal modo que, 38,1% do total dos alunos do I nível, estavam matriculados na 1ª classe, enquanto que, na 4ª classe, havia apenas 12,2%. Neste ano, o número de crianças e jovens em Angola, entre os 7 e os 14 anos, fora do Sistema de Educação e Ensino, poderia rondar entre 3 e 3,5 milhões de indivíduos.⁸²³

QUADRO 4.27 – ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR MATRICULADOS POR GRUPO ETÁRIO

| 5 anos | 6-9 anos | 10-11 anos | 12-14 anos | 15 anos e + | Total |
|--------|----------|------------|------------|-------------|-------|
| 5% | 45% | 23% | 22% | 5% | 100% |

FONTE: Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo⁸²⁴

Devido à instabilidade político-militar e conseqüente migração das populações das zonas rurais para as urbanas, as províncias de Luanda, Benguela e Huíla, contavam com 51% das matrículas do I nível do Ensino de Base Regular. Estas cifras não incluem as matrículas das escolas privadas, que se encontravam localizadas, quase que exclusivamente, nestas mesmas províncias e, em particular, na de Luanda, que concentrava cerca de 91% do total de matrículas do Ensino Particular. Quanto à participação por sexo, em cada 100 alunos matriculados, 54 eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Contudo, nas províncias de Luanda e do Cunene, a predominância era feminina e rondava os 52%. Se bem que a taxa bruta de escolarização, para as primeiras 4

⁸²¹ *Idem*, pp.30-31

⁸²² *Ibidem*.

⁸²³ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.28

⁸²⁴ *Idem*, p.33

classes do Ensino de Base Regular, calculada na base do grupo etário dos 6 aos 9 anos, fosse de 79,4%, já a taxa líquida de escolarização fixava-se apenas em 55%, significativamente abaixo da média da África Sub-Sahariana (60%). Esta, em 1994, estimava em cerca de 67% os alunos africanos ao sul do Sahara, que se mantinham inscritos até ao final de um ciclo de 4 anos de escolaridade primária.⁸²⁵

10.1.1. A classe de Iniciação

Em 1991, cerca de 12,5% das crianças inscritas no Ensino de Base Regular pertenciam à classe de Iniciação. No entanto, apenas 40% das crianças possuía a idade recomendada para a frequência deste nível de ensino pré-escolar, ou seja, 5 anos de idade. 60% das mesmas possuía idades superiores, registando-se, nalgumas províncias, a inscrição, nesta classe, de alunos com 10, 12 e mesmo 14 anos de idade (quadro 4.20).

Para além desta dificuldade, continuava a não haver professores com preparação específica para leccionarem a classe de Iniciação. As estruturas físicas e os métodos de aprendizagem continuavam a ser inadequados, mantendo-se, assim, os problemas já anteriormente diagnosticados, em 1986.⁸²⁶ Em muitas escolas observava-se a existência de repetentes na classe de iniciação, o que evidenciava a inadequação dos métodos utilizados e a falta de esclarecimento sobre os objectivos desta fase de preparação e motivação para a escolaridade obrigatória.⁸²⁷ Previa-se, no futuro, a total incompatibilidade entre a necessidade de definição de uma política coerente de expansão da Educação Pré-Escolar e o exercício da classe de Iniciação em escolas primárias, já de si, superlotadas. Do ponto de vista organizativo, o elevado número de crianças, que frequentavam a classe de Iniciação e a necessidade de dar cobertura ao grupo etário dos 6 aos 14 anos justificavam a razão dessa incompatibilidade. Do ponto de vista meramente metodológico, tudo resultava ainda mais inadequado, quando, na Iniciação, se registavam taxas de abandono e de repetência na ordem dos 34%.

⁸²⁵ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.208. Se bem que não esteja indicada a fonte de recolha de informação, o documento Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015, apresenta a percentagem de 71% como sendo a média da retenção de alunos na África sub-sahariana nos quatro primeiros anos de escolaridade. *Cf.*, ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2001-2015, *op. cit.*, pp.25-28.

⁸²⁶ SANTOS, Narciso; PETERSON, Domingos; PAULA, João Santos (1992) *Estruturas Nacionais, Organização e Objectivos*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.30. Veja-se ainda em ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa

⁸²⁷ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2001-2015, *op. cit.*, pp.23-24

10.1.2. O I nível do Ensino de Base Regular

10.1.2.1. *Corpo discente*

De um modo geral, para além de se reconfirmarem as dificuldades já apresentadas no diagnóstico de 1986, evidenciava-se, também, o fraco domínio da língua portuguesa por parte de alunos e também de professores.⁸²⁸ Em relação ao desempenho dos alunos verificava-se que, em todo o I nível, entre os anos lectivos de 1980/81 e 1989/90, as taxas de repetência haviam chegado a valores superiores a 35%, o que significava que, em cada três crianças, uma em média, era repetente. Na 1ª e na 2ª classe, as taxas de repetência e de abandono escolar chegavam, em média, a ultrapassar os 50% de crianças matriculadas nas instituições de ensino.⁸²⁹ Em 1991, a situação de crise na instrução primária continuava a agravar-se: Em cada 1.000 crianças que entrava na escola, só 108 terminava a 4ª classe, dos quais 37 sem nenhuma reprovação, 42 com uma reprovação e as restantes com mais de uma reprovação. A eficácia do ensino situa-se na ordem dos 15%.⁸³⁰

Não havendo dados actualizados sobre a pluri-repetência, é natural que muitos destes alunos, antes de abandonarem a escola, tivessem sido sujeitos a várias situações de repetência, tornando a instrução primária ainda menos rentável. A nível provincial continuava a constatar-se a existência de assimetrias: “em 1990/91, a proporção de repetentes inscritos no I nível variava para valores mais significativos, entre os 50%, no Uíge; 45%, no Huambo; 38%, em Luanda; e 17%, no Cunene.”⁸³¹ Em 1998, de acordo com dados recolhidos apenas em 11 das 18 províncias, em cada 1.000 alunos, que, ingressava na 1ª classe, cerca de 27% atingia a 4ª classe.

Dos 332.309 alunos, que no ano lectivo de 1998/99 haviam ingressado pela primeira vez na 1ª classe, apenas cerca de 44,2% tinham 6 anos de idade. Devido às disparidades regionais existentes, as taxas brutas de escolarização, a nível provincial, eram diferentes: as províncias da Lunda Sul, Cunene, Huíla, Cabinda, Luanda, Kwanza Sul, Benguela, Namibe e Bengo apresentavam valores superiores à média nacional, constatando-se, nas últimas sete, valores superiores a 100%. A razão continuava a situar-se no facto de existir um número elevado de alunos matriculados fora da idade oficial (dos 6 aos 14 anos). As restantes províncias apresentavam valores que não ultrapassavam a

⁸²⁸ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.79

⁸²⁹ Veja-se em ANEXOS IV-E, os quadros comparativos referentes às taxas de repetência, abandono e promoção em todo o Ensino de Base Regular (I, II e III níveis), entre os anos lectivos de 1980/81 e 1989/90, com o todo I nível em destaque (instrução primária da 1ª à 4ª classe).

⁸³⁰ MARTINS, José António, *op. cit.*, p.105

⁸³¹ ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.14

média nacional. No entanto, nas províncias mais afectadas pela guerra, as taxas não chegavam aos 25%, como era o caso das de Malange e do Bié.

10.1.2.2. *Corpo Docente*

No final da década de 80, existiam, a nível nacional, cerca de 31.900 docentes para a Iniciação e outras classes do I nível. Se bem que a relação média nacional professor/aluno fosse de 1/36, os dados recolhidos apresentavam para a província do Huambo (1/21) e para a província da Lunda Norte (1/65). Mas “estes indicadores, poderão, no entanto, ser fictícios, devido à insuficiência de dados apresentados e ao fraco rigor com que, por vezes, são preenchidos alguns quadros estatísticos.”⁸³²

QUADRO 4.28 – CORPO DOCENTE NO ENSINO DE BASE REGULAR 1978/79 – 1990/91

| | 78/79 | 79/80 | 80/81 | 81/82 | 82/83 | 83/84 | 84/85 | 85/86 | 86/87 | 88/88 | 88/89 | 89/90 | 90/91 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| I | 35990 | 40695 | 35136 | 40029 | 35369 | 33521 | 29191 | 31161 | 30310 | 27322 | 31953 | 32157 | 30704 |
| II | 2477 | 2805 | 3225 | 2798 | 3471 | 2260 | 3183 | 3172 | 2974 | 2863 | 3224 | 3494 | 4336 |
| III | 1057 | 1112 | 1174 | 1072 | 1003 | 859 | 1312 | 1317 | 991 | 1182 | 1225 | 1644 | 2117 |
| TOT. | 39524 | 44612 | 39535 | 43899 | 39843 | 36640 | 33686 | 35650 | 34275 | 31367 | 36402 | 37295 | 37157 |

FONTE: Ministério do Plano do Ministério da Educação⁸³³

Atraídos por melhores compensações sociais e salariais só, entre 1981 e 1984, cerca de 10 mil professores abandonaram o Ministério da Educação.⁸³⁴

Entre os anos lectivos de 1981/82 e 1987/88, esse número já correspondia à saída de 12.707 docentes.

10.1.2.3. *Salas de aula*

Embora, aparentemente, a relação sala/alunos não se apresentasse preocupante, na prática tal não acontecia. Havia turmas sem salas de aula e salas de aulas a funcionarem com três turnos, sobretudo, nas zonas urbanas.

⁸³² *Idem*, p.13

⁸³³ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.77. Os sombreados são da responsabilidade do autor deste trabalho.

⁸³⁴ RELATÓRIO DE BALANÇO REALIZADO PELO GRUPO DE PROGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, DO MÊS DE MARÇO AO MÊS DE JUNHO DE 1986, *op. cit.*, p.6

**QUADRO 4.29 – SALAS DE AULA NO ENSINO DE BASE REGULAR
(1981/82 – 1990/91)**

| | 81/82 | 82/83 | 83/84 | 84/85 | 85/86 | 86/87 | 87/88 | 88/89 | 89/90 | 90/91 |
|---------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| I NIV. | 16.024 | 14.504 | 9.934 | 11.483 | 16.765 | 14.426 | 14.586 | 13.845 | 14.937 | 13.523 |
| II NIV. | 2.238 | 1.384 | 925 | 1.932 | 1.489 | 1.346 | 1.426 | 1.202 | 1.481 | 1.367 |
| III NIV | 513 | 513 | 492 | 492 | 478 | 521 | 618 | 675 | 720 | 733 |
| TOTAL | 18.955 | 16.401 | 11.270 | 13.907 | 18.732 | 16.293 | 16.630 | 15.722 | 17.138 | 15.623 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁸³⁵

Uma sala de aula, que frequentemente funcionava ao ar livre, não correspondia a uma turma e esta, na prática, poderia ter mais de 60 alunos. A incongruência resultante da confusão entre sala de aula e turma, por parte de quem se ocupava da colecta de dados, proporcionava uma relação professor/alunos, aparentemente satisfatória. Mas a situação no terreno mostrava-se bem diferente, até porque continuava a verificar-se, que o número de professores continuava a decrescer.⁸³⁶

Dada à insuficiência de salas de aula, muitas escolas funcionavam em regime triplo em prejuízo do número de horas lectivas.⁸³⁷ Em 1995, constatava-se ainda que entre 40 a 60% das infra-estruturas educativas em todo o país, estavam destruídas pela guerra.

Em 1998, continuava a verificar-se uma acentuada escassez de salas de aula e estimava-se, nesta altura, que 1 em cada 2 candidatos à matrícula na 1ª classe conseguia lugar nas instituições de ensino existentes no país. Se bem que, a nível nacional, o rácio professor/alunos fosse de 1/42, constatava-se frequentemente que, em algumas zonas urbanas, chegava a haver um professor para 70 alunos.

10.2. Educação de Adultos

10.2.1. A alfabetização

Em 1991, após ter sido alcançada a 18ª etapa da campanha de alfabetização, haviam sido alfabetizados cerca de 1.240.149 cidadãos. Cerca de 41% dos mesmos estavam ligados ao campesinato, 22% ao operariado, 12% às forças armadas e, os restantes 25% tinham diversas proveniências. De entre as principais dificuldades encontradas para um melhor desempenho neste processo, constavam as seguintes: a falta de competência na própria língua de alfabetização (a língua portuguesa); a falta de continuidade das acções formativas; o carácter literal e de consciencialização da alfabetização; a tendência para a sua “escolarização”; a situação de guerra que se abateu

⁸³⁵ *Idem*, p.53. Os sublinhados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

⁸³⁶ COUTO, Fernando, (1991), *Ensino Primário*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.12

⁸³⁷ ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.11

sobre o meio rural; a instabilidade e a migração das populações.⁸³⁸ Contudo, devemos salientar que, a partir de 1987, no quadro da alfabetização funcional, foram feitas no sector rural experiências em 6 línguas nacionais.⁸³⁹ Em 1995, a população analfabeta, com mais de 15 anos passava a corresponder a 3,9 milhões de pessoas, das quais 2,3 milhões eram mulheres. Logo, em cada 10 mulheres, 7 eram analfabetas. Em relação à população masculina, havia nesse ano, 1,6 milhões de homens analfabetos, o que significava que, em cada dois homens um era analfabeto. O acesso à Educação de Base, tanto para mulheres como para homens, apresentava-se, naturalmente, como um desafio crucial para o desenvolvimento do país.

10.2.2. A instrução básica no ensino de adultos

Do ponto de vista dos seus objectivos, “o Ensino de Adultos deveria ser funcional, de modo a responder aos problemas do subdesenvolvimento, nomeadamente, a fome e a desnutrição, a saúde e a higiene, a nudez e a pobreza.”⁸⁴⁰ Começava-se a sentir-se uma larga “necessidade de se criarem textos em línguas nacionais, ligados a aspectos científicos, tecnológicos e culturais, fornecendo os conhecimentos necessários à compreensão dos fenómenos e à formação intelectual dos indivíduos.”⁸⁴¹

QUADRO 4.30 – ESTATÍSTICA DO ENSINO DE ADULTOS 1º NÍVEL (1981- 1990)

| SEMESTRES | ALUNOS MATRICULADOS | CHEGARAM AO FIM DO ANO | APROVADOS | % |
|---------------------|---------------------|------------------------|-----------|----|
| Setembro 81/Fev. 82 | 162.890 | 90.431 | 40.381 | 45 |
| Abril 81/Agosto 82 | 164.310 | 84.710 | 39.604 | 47 |
| Setembro 82/Fev. 83 | 118.880 | 55.165 | 26.993 | 49 |
| Abril 82/Agosto 83 | 99.541 | 44.052 | 20.373 | 46 |
| Setembro 83/Fev.84 | 102.938 | 54.751 | 28.346 | 52 |
| Setembro 84/Fev.85 | 112.182 | 31.216 | 13.674 | 43 |
| Fev. /Julho 85 | 67.039 | 5.414 | 2.839 | 52 |
| Setembro 85/Fev. 86 | 72.330 | 26.221 | 11.475 | 42 |

⁸³⁸ ROMEU, João; BARROS, N’Singui; N’GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot, *op. cit.*, p.149

⁸³⁹ Alguns técnicos do Ministério da Educação corroboram nestas iniciativas e constataram o seguinte: “(...) ao transferirmos os conhecimentos técnicos e científicos para os camponeses, através da aprendizagem da leitura e da escrita na sua própria língua, sobre os aspectos relacionados com a sua actividade quotidiana, fazemos destes participantes elementos activos da vida política, sócio-económica e cultural do País (...) sendo a língua a principal forma de expressão de uma cultura, considera-se que a rejeição ou menosprezo por uma língua, implica a rejeição ou menosprezo pela cultura de um grupo social, podendo esta atitude transformar-se em atentado contra a sua identidade e existência. Por esta razão, e por outras, de carácter psicológico, considera-se que o discurso pedagógico, para as acções de Educação de Adultos, deva poder realizar-se em línguas nacionais ou locais (...) deste modo poderá combater-se, por um lado, a desmotivação dos participantes e, por outro, o analfabetismo funcional e os casos muito frequentes de retorno ao analfabetismo, por ser nas línguas nacionais que grande parte da população se exprime”. *Cf.*, ROMEU, João; BARROS, N’Singui; N’GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot, *op. cit.*, pp. 151-152 e p.155

⁸⁴⁰ ROMEU, João (1991), *A Alfabetização, a Pós-Alfabetização e o Ensino de Adultos*, In, Mesa Redonda sobre Alfabetização para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.151

⁸⁴¹ *Idem*, p 154

| SEMESTRES | ALUNOS MATRICULADOS | CHEGARAM AO FIM DO ANO | APROVADOS | % |
|--------------------|---------------------|------------------------|----------------|-------------------------|
| Fev./Julho 86 | 69.787 | 42.750 | 20.404 | 47 |
| Setembro 86/Fev.87 | 74.325 | 39.127 | 16.074 | 41 |
| Fev./Julho 87 | 54.468 | 22.234 | 14.882 | 67 |
| Setembro 87/Fev.88 | 105.481 | 52.740 | 32.676 | 70 |
| Fev./Julho 88 | 60.436 | 45.425 | 27.894 | 61 |
| Setembro 88/Fev.89 | 47.377 | 32.717 | 23.893 | 73 |
| Abril/Agosto 89 | 60.771 | 46.240 | 31.169 | 67 |
| Setembro 89/Fev.90 | 47.235 | 28.569 | 13.412 | 47 |
| Total | 1.419.990 | 701.762 | 364.029 | Média aprox. 52% |

FONTE: Mesa Redonda sobre Educação para Todos⁸⁴²

Em 1991, embora não se tornasse possível analisar a situação no ensino nocturno nas províncias de Luanda, Uíge e Lunda Norte, nas outras verificava-se a existência de um total de 120 mil inscritos, dos quais, 53% no I nível do Ensino de Adultos (equivalente ao ciclo dos 4 primeiros anos de escolaridade no Ensino de Base Regular). Porém, as taxas de abandono eram elevadas, chegando a atingir 40% dos inscritos.⁸⁴³

10.3. Medidas de emergência

Para se evitar o desmoronamento total do sistema educativo, a partir do ano lectivo de 1996/1997, o Ministério da Educação procurava, como medidas de emergência, a aprovação de um salário especial para o Ensino Geral e Médio, assim como a publicação e entrada em vigor de um Estatuto para a Carreira Docente. De entre as medidas paliativas de curto prazo, o MED tinha por objectivo a:

- Construção de 10 escolas para o ensino primário em Luanda para atender 9.600 alunos no valor de USD 7.100.000,00;
- Construção de um Instituto Normal de Educação (INE), em Benguela, com um Centro de Formação Básica Docente (CFBD), para atender 500 alunos, com internato, estimado em USD 2.300.000,00;
- Construção de centros inter-provinciais de formação básica docente, no valor de USD 9.200.000,00;
- Implementação de um projecto de formação contínua de professores, directores e gestores escolares para o atendimento de 60.500 candidatos, no valor de USD 19.850.000,00;

⁸⁴² *Idem*, p.59

⁸⁴³ ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p..20

- Implementação de um projecto de formação de 400 inspectores, correspondente a USD 4.800.000,00.⁸⁴⁴

10.4. A resposta angolana à Conferência de Jomtien

Uma *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, realizada, em Luanda, de 22 a 27 de Julho de 1991, para além de uma resposta à Conferência de Jomtien, procurava definir as linhas de força para um projecto de educação e instrução básica para o século XXI. Apesar do clima de instabilidade político-militar foram avançadas recomendações para uma política de Educação para Todos, definidas as principais necessidades básicas e, também, as principais parcerias, capazes de impulsionar, juntamente com o Estado, um projecto educativo abrangente e estruturante para toda a sociedade angolana. Para além das crianças e dos adolescentes em idade escolar, haveria também a necessidade de não excluir os que, por diferentes razões, haviam abandonado ou não frequentado a escola. Neste contexto, situavam-se, necessariamente, os adolescentes e jovens com diversos tipos de problemas, incluindo os que haviam sido vítimas da guerra, os deficientes, os que não tinham família nem tecto e os que se encontravam em situação de marginalidade. Para todos estes, haveria a necessidade de se desenvolverem sistemas de orientação, acompanhamento, integração e formação, direccionados para as suas necessidades educativas. Um outro aspecto, também ligado à política de Educação para Todos, relacionava-se com o ensino não-formal, especialmente direccionado para os adultos analfabetos e para os que, sabendo ler e escrever, não possuíam o nível mínimo de conhecimentos, nem as aptidões indispensáveis à sua plena e correcta integração social.⁸⁴⁵

10.4.1. Preocupações com uma política de Educação para Todos

10.4.1.1. No âmbito da educação pré-escolar

Considerava-se como fundamentais as seguintes necessidades educativas para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade: afecto e segurança, higiene corporal e meio ambiente, socialização, expressão e comunicação, estimulação sensorial e da motricidade, actividades lúdicas e de descoberta. Tais necessidades deveriam ser equacionadas no

⁸⁴⁴ *Idem*, pp-4-7

⁸⁴⁵ ALPIARÇA, João (1991a), *Estratégia para a Educação de Base*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.35

quadro da Educação Pré-Escolar, através da criação de creches e jardins de infância, tendo ainda em linha de conta a reestruturação e expansão das classes de Iniciação.⁸⁴⁶

10.4.1.2. No âmbito do I nível Ensino de Base Regular

Os atrasos escolares registados para numerosas crianças, o seu fraco aproveitamento, a grande percentagem de analfabetos ainda existentes e o número elevado de adolescentes e jovens com problemas de integração social, constituíam a realidade educativa neste nível de ensino. Para dar resposta às necessidades educativas de crianças e adolescentes na faixa etária dos 6 aos 14 anos, que envolvessem conhecimentos, aptidões, atitudes e os valores, verificava-se, desde a década de 90, a necessidade de se definir uma escola básica de 6 anos de escolaridade.

Assim sendo, uma estratégia de desenvolvimento para a educação fundamental para todos deveria levar em linha de conta os seguintes aspectos: redefinição de objectivos e reorganização de programas para o Ensino de Base Regular; formação inicial e contínua de professores; reabilitação e expansão da rede escolar; atenuação das assimetrias regionais existentes; melhoria do rendimento escolar dos alunos; criação de incentivos para o alargamento do acesso à escola, com igualdade de oportunidades entre os sexos.⁸⁴⁷

10.4.1.3. No âmbito dos adultos sem instrução básica

Como primeiro patamar da Educação de Adultos, a Alfabetização deveria viabilizar a aquisição de mecanismos de leitura, de escrita e de cálculo e a organização de actividades formativas, que conduzissem à resolução de problemas quotidianos (alfabetização funcional). Para tal deveriam ser criados incentivos à motivação e ao recrutamento de candidatos à alfabetização, fossem eles simples analfabetos, ou ainda adultos que já tivessem iniciado um programa de alfabetização. Na continuidade destes programas deveria ser organizada a pós-alfabetização, de forma a permitir o prosseguimento da acção educativa e de modo a contrariar a regressão dos cidadãos ao analfabetismo. Também a pós-alfabetização, para além de tornar possível a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes definidas no âmbito do Ensino de Base, deveria

⁸⁴⁶ *Idem*, p.38

⁸⁴⁷ *Idem*, p.35

responder a necessidades educativas concretas, proporcionando, deste modo, a aquisição de qualificações profissionais ao nível da aprendizagem adquirida.⁸⁴⁸

10.5. Parceiros sociais para uma política de Educação para Todos

Para superar a difícil situação da Educação em Angola e para levar por diante um projecto abrangente sobre Educação para Todos, para além da participação dedicada dos responsáveis da Educação e do seu corpo docente e discente, tornava-se urgente e necessária uma maior participação de toda a sociedade civil.

10.5.1. A família

Sendo a família o factor primordial de Educação, tornava-se necessário, o estabelecimento de uma relação de cooperação desta com a escola, particularmente, no meio rural, onde o quadro de valores se apresenta bem diferenciado.

De um modo geral, os pais compreendem a necessidade de mandar os filhos à escola. Mas, dado o seu analfabetismo literal e funcional, não se encontram preparados, nem motivados, para encorajar os filhos a obterem bons resultados, ou a colocar à disposição destes os meios necessários para o reforço dos conhecimentos adquiridos na escola. Ali, a criança é encorajada a estabelecer contactos com crianças e adultos. Contudo, há usos familiares que orientam a criança a conviver, preferencialmente, com outros da sua idade.

A escola encoraja à conversação, à troca de ideias, à interrogação e à curiosidade, mas, a família, tendencialmente, ensina à criança, que a boa educação consiste em saber comportar-se silenciosamente.⁸⁴⁹ Desta feita, a vida familiar e a experiência escolar constituem, muitas vezes, para a criança, duas realidades totalmente distintas. A tarefa do professor seria futuramente mais facilitada, quando os pais dessas crianças fossem, também eles, sujeitos ao processo de Educação para Todos. Para o caso da criança

⁸⁴⁸ *Idem*, p.40

⁸⁴⁹ GONÇALVES, Isafias, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991b) *Métodos e Formas de Ensino não Convencionais*; In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.97. Richard Arends, relata-nos que as crianças ameríndias nos EUA "(...) se sentavam silenciosamente nas suas carteiras durante a aula, mesmo quando o professor lhes dirigia alguma pergunta. A maioria dos americanos admitiria que estas crianças eram muito tímidas ou que possuíam dificuldades de aprendizagem ou linguísticas, remetendo-as, neste último caso, para classes de baixo desempenho ou de ensino especial. Pelo contrário Philips verificou que no seio da sua própria cultura era esperado que aprendesse através da observação de modelos de adultos sem interagirem com eles; que quando precisava de ajuda deveriam dirigir-se a irmãos mais velhos e não aos adultos (...)" Cf., ARENDS; Richard I. (1995), *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda, Alfragide, p.143

desenraizada da sua estrutura familiar, a relação professor/aluno constitui o recurso mais importante e eficaz para o desenvolvimento do processo educativo.⁸⁵⁰

10.5.2. A Igreja Católica

Com a devolução dos imóveis à Igreja Católica, nacionalizados pelo Estado após a independência, esta, no quadro da sua tradicional colaboração em prol da educação, voltaria a estar em condições de poder dar “uma resposta mais acertada aos desafios dos tempos.”⁸⁵¹

10.5.3. Os promotores do ensino privado

Através da Lei nº 18/91, de 18 de Maio, as pessoas singulares e colectivas tiveram autorização para abrirem, sob o controlo do Estado, estabelecimentos de ensino. O MED passou a contar na sua estrutura com mais uma direcção: a Direcção Nacional do Ensino Privado. Consequentemente, as instituições de ensino privado passaram a adoptar planos de estudo, programas e manuais escolares previamente aprovados pelo MED e a cumprirem com o calendário escolar oficial.

10.5.4. A Comunicação Social

Para envolver a comunicação social num mesmo projecto de Educação para Todos, reconhecia-se a necessidade de formação especializada da *media* em aspectos relacionados com os problemas educacionais; implantação de mecanismos, ou estruturas especializadas em estudos de audiência ou de sondagens de opinião pública; e a definição, por parte do governo, com a participação dos cidadãos, de um novo sistema educativo.⁸⁵² Contudo, considerava-se já, que os programas em Línguas Africanas de Angola, emitidos pela

⁸⁵⁰ “O múltiplo desenraizamento territorial, familiar e cultural a que vem sendo submetida a criança ‘vítima da guerra’, tem como consequência uma perda de identidade. Neste contexto, torna-se inadiável aprofundar questões relativas aos seus direitos de cidadania, ao contexto em que vive, ao seu bem-estar físico e mental, ao apoio da sociedade na qual está inserida e ao acesso aos bens sócio-culturais. Só assim pensamos ser possível construir a sua nova identidade social”. Cf., MARTINS; José António, *op. cit.*, pp.116-117

⁸⁵¹ CONJIMBE, Pe. Luís, *op. cit.*, p.89

⁸⁵² MIGUEL, José Filipe (1991) *A Imprensa Face à Educação*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.92

televisão e pela rádio, poderiam, para além dos noticiários, propiciar a aquisição de conhecimentos e a consciencialização das populações.⁸⁵³

10.6. A Lei de Bases do Sistema de Educação

A 31 de Dezembro de 2001 foi aprovada pela Assembleia Nacional e publicada no Diário da República, a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei 13/01). De acordo com a introdução que antecede o seu articulado, esta Lei surge da necessidade de se “realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo.”⁸⁵⁴

No fundo, a actual *Lei de Bases do Sistema de Educação* (LBSE), reporta-se às estratégias delineadas pelo projecto de Reformulação do SEE, apresentado em 1990, que levou à aprovação dos fundamentos para o Novo Sistema. Daí que, a actual LBSE, tenha sido promulgada com bastante atraso; i.e., 11 anos após a aprovação do referido projecto.

A construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, inserida no actual contexto neo-liberal imposto pela globalização, acabou por substituir os objectivos anteriormente direccionados para a construção de uma sociedade socialista de tipo marxista. Mantiveram, para as instituições públicas, os princípios da laicidade, da democraticidade e da obrigatoriedade para o ensino primário no subsistema do ensino geral, que passou a ter seis classes em vez de quatro.

A actual LBSE garante a articulação horizontal e vertical dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino e substitui o princípio da unicidade pelo da integridade. O artº 9 da *Lei de Bases do Sistema de Educação*, refere que “o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”, com recurso, sempre que necessário às línguas africanas de Angola, pois considera que “(...) particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais”, sem prejuízo da aprendizagem em língua portuguesa. O mesmo artigo refere ainda que “o Estado, promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da

⁸⁵³ GONÇALVES, Isaías, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991a), *op. cit.*, p.103

⁸⁵⁴ Esta Lei considerou ainda que “(...) as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana”. *Cf.*, DIÁRIO DA REPÚBLICA (31 de Dezembro de 2001), *Lei 13/01*, I Série, nº 65, Luanda. Veja-se, em ANEXOS: 4-F, a comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar.

utilização e do ensino de línguas nacionais”. O legislador reconhece a relevância inquestionável das línguas maternas africanas na aquisição, domínio, utilização e enriquecimento da língua oficial, o Português, na sua condição de L2, já que os angolanos no geral “(...) são, em primeira instância, bantuófonos. Não lusófonos. E (...) o desenvolvimento da língua portuguesa em Angola, passa pelo reconhecimento dessa realidade.”⁸⁵⁵

10.7. A estratégia de intervenção para o período 2001-2015

Com a realização do *Exame Sectorial da Educação* (de 22 de Julho a 31 de Agosto de 1992) e, posteriormente, com a elaboração do *Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decénio 1995-2005*, o então MEC procurou adequar o ensino às exigências de um desenvolvimento humano sustentável, quando pela segunda vez se previa o fim do conflito armado. Os diferentes programas de carácter intersectorial e pluridisciplinar que integravam o *Plano-Quadro* totalizavam custos indicativos na ordem dos 500 milhões de dólares e a sua implementação obedecia a uma estratégia de acções faseadas.

A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015*, aprovada ainda antes da *Lei 13/01*, resultou de uma redefinição pragmática do *Plano-Quadro* (1995) e passou a ser um instrumento de orientação do Governo, com o objectivo de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, num espaço de 15 anos. Através da mesma, o MED procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação primária e para a universalização da alfabetização de adultos. Logo, este nível de instrução básica, passou a constituir uma prioridade governativa do sector da Educação.⁸⁵⁶

Em 2001, a deterioração da situação no sector educativo agravava-se ainda mais, devido ao regresso à guerra, em 1998. A taxa líquida de escolarização mantinha-se abaixo dos 60% e os problemas no Ensino de Base Regular continuavam a caracterizar-se pela falta de acesso às instituições escolares, pela ausência de qualidade no ensino e pelos constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural.⁸⁵⁷

⁸⁵⁵ NETO, Maria da Conceição (30 de Janeiro de 1994), *A Universidade dos Sete vista das Margens do Kwanza*, Jornal de Angola, Vida e Cultura, Luanda, p.2

⁸⁵⁶ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op.*

cit., p.12

⁸⁵⁷ *Ibidem*

Para além desta *Estratégia Integrada* procurar responder às preocupações nacionais, a mesma enquadra-se igualmente no contexto da implementação de recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação.⁸⁵⁸ No âmbito do Ensino Primário, as metas a serem atingidas pela *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015* são as seguintes:

- Alargar o acesso ao Ensino de Base Regular, com previsão de uma taxa de escolarização de 100%, no ano de 2015, a partir da taxa específica de escolarização de 55%, em 2002 e de um crescimento constante do SEE de 3% ao ano;
- Melhorar a qualidade de ensino;
- Estabelecer a formação de competências técnico-profissionais.⁸⁵⁹

Tendo em vista uma maior dinamização do Ensino de Adultos, o governo angolano apresenta como propósitos fundamentais a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local; a erradicação do analfabetismo literal e a aquisição, por parte da população economicamente activa, de uma educação básica obrigatória de 4ª classe, com prioridade para os jovens e para as mulheres; a superação permanente da qualificação de mão-de-obra nacional, através de um conjunto de qualificações profissionais; a melhoria dos índices nacionais de desenvolvimento humano.⁸⁶⁰ Para implementação destes propósitos e para cada uma das áreas de intervenção acima referidas, foram estabelecidos três períodos de actuação:

- 1º Período ou Fase de Emergência (2001-2002);
- 2º Período ou Fase de Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006);
- 3º Período ou Fase de Consolidação e Alargamento do Sistema (2006-2015).

Cada um destes períodos, tal como no *Plano-Quadro* de 1995, comporta um conjunto de acções faseadas, direccionadas para o cumprimento de objectivos específicos e acções a implementar. O Governo passou também a considerar como imprescindível a co-participação de instituições da sociedade civil, dado o papel relevante e estratégico dos cidadãos na concretização dos objectivos fixados.

⁸⁵⁸ “O Decénio Africano de Educação, instituído pela OUA; O Quadro de Acção do Fórum Mundial sobre Educação para Todos; O Decénio das Nações Unidas sobre Alfabetização para Todos, cujos compromissos se estendem até 2015”. Cf., ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op. cit.*, p.11

⁸⁵⁹ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op. cit.*, p.51

⁸⁶⁰ *Idem*, p.44

11. A ineficiência do sistema de formação de professores

11.1. Institutos Médios Normais

Com a crescente procura de acesso ao Ensino Médio, o projecto pedagógico inicial começou a desvirtuar-se da sua verdadeira função. Dada a exiguidade e superlotação dos Institutos Médios Técnicos, os 14 Institutos Normais de Educação (INE) que existiam em 1991 e que, a partir de 1998, passaram a 18 (um por província),⁸⁶¹ serviam apenas de trampolim para o acesso directo de candidatos à universidade, atendendo à viabilidade proporcionada por algumas das suas opções de formação.⁸⁶²

Só entre 1985 e 1991, o número de alunos matriculados em todas as classes dos Institutos Médios Normais (IMN) passou de 4.070 alunos para 8.753.⁸⁶³ Os IMN (ou INE), vocacionados para a formação de professores, para a formação de docentes do Ensino de Base Regular e para a Pré-Escolar, acabaram por se transformar em escolas de “quadro e giz”, cujas opções de formação nem sempre correspondiam às expectativas sócio-profissionais da maioria dos alunos.⁸⁶⁴

QUADRO 4.31 – ALUNOS INSCRITOS NOS INE POR PROVÍNCIA E POR CLASSE (1991/92)

| PROVÍNCIAS | 9ª CLASSE | 10ª CLASSE | 11ª CLASSE | 12ª CLASSE | TOTAL GERAL |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Cabinda | 273 | 258 | 215 | 165 | 911 |
| Zaire | 215 | 84 | 60 | 38 | 397 |
| Uíge | 354 | 204 | 122 | 114 | 794 |
| Luanda | 340 | 297 | 565 | 307 | 1509 |
| K. Norte | 139 | 131 | 52 | 99 | 421 |
| K. Sul | 121 | 165 | 133 | 102 | 521 |
| Malange | 216 | 93 | 131 | 53 | 493 |
| Benguela | 439 | 492 | 319 | 330 | 1580 |
| Huambo | 128 | 160 | 27 | 106 | 521 |
| Bié | 413 | 256 | 276 | 156 | 1101 |
| Moxico | 90 | 130 | 57 | 43 | 320 |
| Namibe | 174 | 105 | 63 | 54 | 396 |
| Huíla | 214 | 176 | 117 | 92 | 599 |
| Lunda Sul | 88 | 223 | 172 | 38 | 521 |
| Total nos INE | 3204 | 2774 | 2409 | 1697 | 10084 |
| INEF em Luanda | 320 | 204 | 100 | 64 | 688 |
| Total INE+INEF | 3524 | 2978 | 2509 | 1761 | 10772 |

INE = Institutos Normais de Educação

⁸⁶¹ DEVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION(1996), *Conference Internationale de l'Éducation*, Rapport National de la République d'Angola, Ministère de l'Éducation, Luanda, p.24 e p.29. Os Institutos Normais de Educação (INE) eram também conhecidos por Institutos Médios Normais (IMN), diferenciando-se assim de quaisquer outros Institutos Médios Técnicos

⁸⁶² LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos (1998), *Necessidades de formação de professores do ensino primário e secundário e preparação de um programa de reorganização dos INE*, Relatório Final, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, p.56

⁸⁶³ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor (1992), *Formação de Quadros de Ensino, Exame Sectorial da Educação*, Ministério da Educação, Luanda, p.130

⁸⁶⁴ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, p.32

O não funcionamento dos mecanismos de cumprimento da produção obrigatória previstos por lei, não só facilitavam o acesso imediato dos professores recém-formados às diferentes Faculdades do Ensino Superior, como impediam todo e qualquer prognóstico direccionado para o alargamento planificado do sistema educativo.

11.1.1. O acesso

Até 1989/90, o ingresso nos IMN era feito através de uma Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CENE), que se baseava no aproveitamento dos alunos e nas necessidades e prioridades relativas à falta de técnicos especializados nos diferentes domínios. Os estudantes encaminhados para a docência não podiam ter notas negativas nas disciplinas nucleares, nomeadamente, em Língua Portuguesa, Matemática e História. Os trabalhadores-estudantes tinham que estar vinculados ao sector da educação, preferencialmente, como professores.

Em 1986, cerca de 10% dos professores afectos ao I nível, frequentava os Institutos Normais de Educação (INE), os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), os Centros Provinciais de Superação (CPS) e outros níveis do Ensino de Base, tendo em vista a sua elevação do nível académico e profissional.⁸⁶⁶ Porém, os trabalhadores da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS), dos Meios de Difusão Massiva (MDM), das Organizações de Massas – como a Organização da Mulher Angolana (OMA) e a União Nacional dos Trabalhadores Angolanos (UNTA) –, do MPLA-PT e da JMPLA (Juventude do MPLA-Partido do Trabalho), também se podiam matricular nos IMN, considerando o aspecto educativo e político das suas actividades profissionais. Mas, para além destes, ainda outros trabalhadores tinham acesso aos IMN, desde que os candidatos, após o processo de encaminhamento, estabelecessem o compromisso de se vincular futuramente ao Ministério da Educação, tão logo finalizassem a sua formação média nos IMN.

A partir de 1989/90, a via de ingresso através de “Encaminhamento”, deu lugar a provas de aptidão, passando apenas a Língua Portuguesa e a Matemática a serem consideradas como disciplinas nucleares.⁸⁶⁷ Mas, o princípio de vinculação ao ensino, na

⁸⁶⁵ In, DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.*, p.29

⁸⁶⁶ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião e outros, *op. cit.*, p.77

⁸⁶⁷ “Como língua de ensino, o Português exige acesso a uma norma culta, oral e escrita, por parte dos docentes, tanto portugueses como angolanos, que lhes permita dominá-la como língua de trabalho e que os

prática, não era respeitado por parte de quem tivesse terminado os seus estudos nos IMN. De um modo geral, um melhor perfil académico implicava numa melhoria das condições de vida, tanto do ponto de vista profissional como social. Logo, os IMN recebiam muitos trabalhadores ligados aos mais diferentes sectores da actividade laboral que, *à posteriori*, acabavam por não ficar ligados à docência, preferindo ignorar o compromisso anteriormente estabelecido e fixarem-se em outras actividades, que proporcionassem melhores remunerações salariais e melhores estatutos sociais.

No ano lectivo de 1991/92, dado o considerável número de trabalhadores-estudantes nos IMN, o Ministério de Educação acabou por decretar a abertura de cursos nocturnos sem a necessária adaptação dos Planos de Estudo. Para além de um elevado número de alunos por turma que, de um modo geral, tendia a crescer, passava também a constatar-se um aumento das taxas de repetência e de abandono escolar.⁸⁶⁸ Porém, ainda em 1991, passava a colocar-se um outro problema difícil de gerir: a questão das instalações.

Com a Lei da Nacionalização do Ensino, no pós-independência, os IMN foram instalados em edifícios, que eram propriedade da Igreja Católica. Cerca de 15 anos depois, através do Decreto Executivo Conjunto nº 46/91 de 16 de Agosto, o Estado acabou por devolver os imóveis que pertenciam à Igreja. Decorrente deste facto, a situação da formação de professores tornou-se ainda mais difícil, já que deixava de haver capacidade para receber candidatos. Os IMN acabaram por ser instalados em escolas já existentes do Ensino de Base Regular, ou em edifícios adaptados, sem condições necessárias para a formação docente.⁸⁶⁹ As províncias com maior afluência estudantil passaram a viver o drama, de ter que abarcar um número considerável de alunos matriculados e ciosos de obterem, pelo menos, teoricamente, uma formação média, independentemente do facto de frequentarem um curso vocacionado para a docência e um sistema de formação totalmente desfalcado de formadores. O maior número de alunos encontrava-se nos IMN de Luanda e Benguela, com mais de 1.300 cada, seguindo-se os IMN do Bié, Huíla, Huambo, Malange, e Kwanza Sul, cada um deles, com mais de 400 formandos. Os Institutos Médios Normais

capacite para fazerem aceder os alunos a níveis progressivamente mais elaborados, tendo em conta o contexto específico e as relações que se estabelecem entre L1 e L2 nos processos de ensino-aprendizagem, quando a língua de ensino (L2) não é a língua materna (L1) dos alunos. Indispensável não só ao seu sucesso educativo pelo papel que tem acesso aos domínios de conhecimento e no convívio interdisciplinar, mas também ao seu papel pessoal e social, o domínio da língua portuguesa deve situar-se no quadro de uma pedagogia da comunicação, que promova a libertação da palavra e a qualidade das intervenções verbais".

Cf., LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.13

⁸⁶⁸ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.25

⁸⁶⁹ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op.cit.*, p.32

da Lunda Sul, Kwanza Norte, Namibe, Cabinda, Moxico e Zaire eram dos que recebiam menos alunos.⁸⁷⁰

Para o Ministério da Educação a situação apresentava-se bastante embaraçosa já que, na maioria dos edifícios restituídos à Igreja, funcionavam ainda, para além dos IMN:

- Escolas Anexas do Ensino de Base Regular;
- Cursos Básicos de Formação Docente (CBFD);
- Centros Pré-Universitários (PUNIV);
- Cursos de Superação Permanente (CPS).

Logo, haveria a necessidade de encontrar espaços físicos em todo o país para a reinstalação imediata de todo este conjunto de instituições, situação que, ainda em 1997, se mantinha por resolver de forma definitiva.⁸⁷¹

11.1.2. Planos de Estudo e Meios Didáticos

Para além da Pré-Escolar, o curso nos IMN estava organizado para o ensino de crianças e jovens do I, II e III níveis do Ensino de Base Regular, através da preparação nas seguintes opções de formação: Matemática/Física, Química/Biologia, História/Geografia, Português, Francês e Inglês. Teoricamente, um mesmo professor poderia acompanhar os seus alunos desde a 1^a à 8^a classe, sendo que, a partir da 4^a classe, passaria a leccionar o grupo da sua opção. Mas, tal não acontecia na prática, já que, a maioria dos recém formados (incluindo aqueles que já leccionavam no I nível, aquando do seu ingresso nos IMN), optava pela docência nos II e III níveis, devido a um maior *status*, melhor remuneração e melhores condições de trabalho, não se tornando assim viável o aumento de efectivos no I nível.⁸⁷² Quer os planos de estudo, quer os programas, para além de desactualizados estavam contextualmente desajustados e não proporcionam uma adequada formação aos candidatos à docência.⁸⁷³ Os planos de estudo em vigor nos IMN resultavam

⁸⁷⁰ NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor (1992), *op.cit.*, p.130

⁸⁷¹ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.58

⁸⁷² LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.24. Um dos aspectos mais críticos do modelo de formação adoptado consistia naquilo a que o Exame Sectorial da Educação, realizado em 1992, definiu como: “Excessiva rigidez, uniformidade e duração dos planos de estudo face à diversidade de formações, experiências e capacidades dos formados, com repercussão na morosidade de alguns processos de formação e no aumento dos seus encargos financeiros; Elevado peso de carga horária de formação geral e excessiva proliferação do número de disciplinas coincidente com a inexistência de instalações e equipamentos para as disciplinas de índole prática e experimental”. *Cf.*, NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.33

⁸⁷³ Os IMN apresentavam um Plano de Estudos com um mesmo tronco, ou seja: “(...) um conjunto de disciplinas comuns a todas as opções, que se desenvolve, essencialmente, na Formação Geral e na Formação Específica, mas também na Formação Profissional, no que respeita à Metodologia e à Prática Pedagógica do

de ligeiras melhorias introduzidas a partir de 1978/79, sem que, contudo, se pusesse em causa a sua essência. A partir da queda do Muro de Berlim e da mudança da conjuntura política internacional, a carga ideológica nos conteúdos das disciplinas de Filosofia e Economia Política foi subtraída.

QUADRO 4.32 – PLANO DE ESTUDOS DOS INSTITUTOS MÉDIOS NORMAIS PARA AS OPÇÕES HISTÓRIA/GEOGRAFIA; BIOLOGIA/QUÍMICA; E MATEMÁTICA/FÍSICA

| DISCIPLINAS | CLASSES | | | |
|------------------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 9ª | 10ª | 11ª | 12ª |
| FORMAÇÃO GERAL | | | | |
| Português | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Matemática | 4 | 4 | | |
| Física | 3 | 3 | | |
| Química | 3 | 3 | | |
| Biologia | 3 | 3 | | |
| Geografia | 3 | 3 | | |
| História | 3 | 3 | | |
| Economia | | | | 3 |
| Filosofia | | | 3 | |
| Educação Moral e Cívica | 9 | | | |
| Música | | | 2 | |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | 31 | 22 | 7 | 5 |

| FORMAÇÃO ESPECÍFICA | | | | |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Pedagogia | 2 | 2 | | |
| Psicologia | | 2 | 2 | |
| Sociologia | | | | 2 |
| Higiene Escolar | | | | 2 |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | 2 | 4 | 2 | 4 |

| FORMAÇÃO PROFISSIONAL (exemplo de 3 opções) | | | | |
|---|--|--|----------------------|----------------------|
| Metodologia do I Nível | | | 5 a) ou 4 b) | |
| Metodologia do II e III Níveis | | | 5 a) e b) ou 4 c) | |
| Prática Pedagógica do I Nível | | | 5 a) e b) ou 4 c) | |
| Prática Pedagógica do II e III Níveis | | | | 5 a) e c) ou 4 b) |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | 15 ou 12 | 5 ou 4 |

a) Opção História/Geografia; b) Opção Biologia/Química; c) Opção Matemática/Física
FONTE: Necessidades de Formação de Professores do Ensino Primário e Secundário e Preparação de um Programa de Reorganização dos INE⁸⁷⁴

No entanto, manteve-se a necessidade de reforço da formação específica e da formação prática, bem como ainda a urgência em se criar apenas uma opção específica para o I nível.⁸⁷⁵ De acordo com as atribuições estabelecidas para os órgãos executivos do MED, a elaboração de programas e manuais escolares é da competência do Instituto

I nível na 9ª e 10ª classes, estendendo-se, no entanto, em alguns casos, às classes seguintes (...) a formação que é dada pelos IMN é essencialmente uma formação geral e não profissional, dado o leque de disciplinas que abrange todos os cursos têm uma carga horária muito significativa, enquanto que, as áreas profissionalizantes, que visam os conhecimentos específicos para o exercício da função docente, como as Ciências da Educação, as Metodologias e a Prática Pedagógica, são claramente insuficientes”. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.25.

⁸⁷⁴ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, pp.45-46

⁸⁷⁵ NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.131

Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Contudo, dadas as limitações estruturais deste Instituto, até 1991 tinham apenas sido elaborados os programas de Formação Geral, bem como os manuais para algumas disciplinas.

A Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) participou na elaboração de alguns programas e textos de apoio para as disciplinas de Formação Geral. Contudo, para as disciplinas de Formação Prática e para as Metodologias foram estabelecidas apenas algumas orientações específicas. Daí que, houvesse muitas disciplinas sem os respectivos materiais didácticos de base, ficando ao critério de cada professor a apresentação dos meios de que dispunha e entendia utilizar. Sentia-se ainda a ausência de conteúdos, que dessem resposta aos aspectos de carácter multicultural e plurilingue, que caracterizam a sociedade angolana. No que respeita aos meios de ensino havia também muitas dificuldades na aquisição de bibliografia actualizada, bem como de reagentes para os laboratórios.⁸⁷⁶

11.1.3. Corpo docente

Desde o surgimento, em 1978, dos INE (depois chamados IMN), que o seu corpo docente dependia, sobretudo, da contratação da força de trabalho estrangeira. Os professores eram maioritariamente cubanos, búlgaros, vietnamitas, congolezes, para além de também existirem britânicos, portugueses, ex-zairenses e ainda de outras nacionalidades. Os poucos professores nacionais eram formados no exterior ou em Angola, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED.

Para fazer face à retirada dos professores cubanos, na sequência das *Conversações Quadripartidas sobre a Paz na África Austral* (22 de Dezembro de 1988) e

⁸⁷⁶ Sobre o planos de estudos e programas adoptados para a reorganização dos INE, duas consultoras do Instituto Politécnico do Porto teceram as seguintes considerações: A formação em Língua Portuguesa é insuficiente, dado que é língua oficial e língua de ensino. Há um número excessivo de disciplinas. O Plano de Estudos é muito compartimentado. O número de horas para a disciplina de Pedagogia é insuficiente, dado que contém conteúdos do Desenvolvimento Curricular, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Administração e Gestão Escolar. O número de horas de Psicologia, em relação ao de Pedagogia, deveria ser inferior, uma vez que a primeira não integra tantos componentes como esta última e torna o curso muito “psicologizante”. Em relação às opções História/Geografia; Matemática/Física e Biologia/Química, era necessário alterar os perfis de saída e formarem-se professores primários para as seis primeiras classes, bem como para cada uma das disciplinas das opções bidisciplinares. Havia a necessidade de introduzir as disciplinas de Educação Visual e Plástica na 9ª e 10ª classes, assim como uma disciplina de Organização do Estado. Notam-se desajustamentos nas cargas horárias e na distribuição das disciplinas ao longo da formação: cargas horárias insuficientes para as Práticas Docentes, para as especializações, para a Pedagogia e para a Metodologia do 1º ciclo do Ensino Secundário. A Psicologia deveria ser dada nas classes de formação específica (11ª e 12ª), a Pedagogia na 10ª (Teoria da Educação) e, na 11ª classe, Administração Escolar. Não existem programas de Educação Moral e Cívica. Sente-se a necessidade de clarificação nas designações das disciplinas de Filosofia, Economia e Sociologia, bem como ainda nos conteúdos de Pedagogia. *In*, LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.25, p.46 e pp.47-48

consequentemente, do *Acordo Tripartido entre Angola, África do Sul e Cuba*,⁸⁷⁷ o corpo docente dos IMN acabou por recrutar professores nacionais com habilitações literárias correspondentes à 12ª classe. Estes novos formadores, com perfil académico abaixo do exigido, destinaram-se aos IMN do Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Sul, Malange, Moxico, Namibe, Zaire, Cabinda, Uíge e Bié, uma vez que as respectivas províncias eram das mais carenciadas em quadros. No ano lectivo de 1985/86, existiam 460 professores dos IMN, sendo estrangeira a sua maioria. Os IMN de Luanda; Huambo e Huíla eram dos que se encontravam melhor servidos em quadros nacionais, já que estas províncias contavam com centros universitários ligados à Universidade Agostinho Neto (UAN). A maior incidência de falta de professores fazia-se sentir, sobretudo, nas disciplinas das áreas de ciências, línguas e metodologias de ensino.

Em 1989/90 passou a haver 910 professores nos IMN. Mas, os esforços levados a cabo para estabilizar o corpo docente, bem como as medidas gerais direccionadas para a revalorização da sua carreira, acabaram por ficar aquém das expectativas e não fizeram surtir os efeitos desejados. Mais tarde, em 1998, continuava-se a constatar a falta de professores nos IMN com formação superior ou outra para as áreas/disciplinas, como as de Expressões, Metodologias e Prática Pedagógica. Daí que, não existissem aulas para este tipo de formação, apesar da primeira fazer parte do Currículo do Ensino de Base e as duas últimas serem indispensáveis para a formação de professores.⁸⁷⁸ Mas, para além das dificuldades estruturais já apresentadas em relação ao corpo docente e ao funcionamento nos IMN, é também de se considerar a falta de pessoal preparado para os serviços administrativos, para os laboratórios e para as bibliotecas.

11.1.4. Corpo discente

Em 1991, verificava-se que o aproveitamento dos alunos dos IMN rondava os 67%, com maior índice de reprovações na 9ª classe, ou seja, no primeiro ano de escolaridade, ao nível do ensino médio. Embora não havendo estudos sobre as causas de tal situação, as hipóteses que se avançam são, de entre outras, “a fraca preparação dos alunos no Ensino de Base, com maior relevância nas disciplinas de matemática e de

⁸⁷⁷ PATRÍCIO, José, *op. cit.*, p.34

⁸⁷⁸ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.25 e pp.132-134

línguas.”⁸⁷⁹ Dados referentes a 12 Instituto Médios Normais, confirmavam, ainda em 1991, a formação de 975 professores para o Ensino de Base, que se deveriam juntar aos 4.730 já formados até aquela altura. Todavia, importa recordar que um bom número era já professor em efectivo serviço e muitos outros passaram para outros sectores da vida nacional.

11.1.5. As alterações ao sistema de avaliação

As inadequadas condições materiais e as características do corpo docente nos IMN nunca permitiram o recurso a métodos e formas de ensino compatíveis com o nível de ensino pretendido e, conseqüentemente, com a profissionalização docente. Daí, se abrirem espaços ao subjectivismo com sérios prejuízos para qualidade da formação docente. A partir de 1989, com a inclusão de novas medidas administrativas evitava-se um maior índice de reprovações. Porém, com o preço de uma maior promoção da incompetência e de um enorme descrédito interno e externo para o próprio Sistema Educativo.⁸⁸⁰

11.1.6. Gestão e Supervisão

Cada IMN é dirigido por um director, que responde pelo bom funcionamento da instituição, perante a Delegação Provincial de Educação (DPE) e perante a Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE).⁸⁸¹ O director do IMN é coadjuvado por um sub-director para a área administrativa (finanças, património, apoio material, secretaria e outros serviços de apoio) e um subdirector pedagógico (cumprimento

⁸⁷⁹ De acordo com a opinião de alguns directores dos IMN, reunidos num *workshop* realizado em 1998, em Luanda, as repetições e abandonos verificam-se de forma mais concentrada na 9ª e 10ª classes, situando-se entre 23% e 40%, mas com tendência a aumentar. As disciplinas com maior índice de reprovações eram as de Português, Matemática e Física. Ainda de acordo com a opinião daqueles responsáveis dos IMN, as principais razões para este facto, eram as seguintes: “Má preparação dos anos anteriores, particularmente no 8º ano; Falta de condições sociais dos alunos; Fraco domínio da língua portuguesa; Elevada carga horária; Falta de empenhamento dos alunos; Falta de manuais e bibliografia de consulta; Greves frequentes dos professores; Sistema de avaliação”. NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.134

⁸⁸⁰ “(...) ao invés de se procurar elevar as exigências dos critérios de avaliação e se promover o empenho e o rendimento quotidiano dos alunos, a partir de 1989, foi consagrada a liberalização de transição de classe com um número ilimitado de negativas. Este passo e tantos outros exemplos, sendo o mais recente a oficialização da atribuição de classificações, sem que para o efeito existissem dados objectivos, revelam o quanto se investiu na afirmação de critérios didácticos universais, ou de pelo menos de bom senso, para uma organização de ensino, no sentido da promoção das melhores competências”; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.133

⁸⁸¹ ESTATUTO DO INSTITUTO NORMAL DE EDUCAÇÃO (Maio de 1991), DNFQE, MED, Luanda, s/p; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.135

dos conteúdos programáticos). Caso a instituição possua mais de 500 alunos, podem existir ainda dois subdirectores pedagógicos: um para a formação geral, para atendimento às 9ª e 10ª classes e que funciona na parte da tarde; outro, para a formação específica, para atendimento às 11ª e 12ª classes que, dada a necessidade de utilização das escolas anexas para o exercício de práticas pedagógicas, funciona na parte da manhã. Como órgãos de apoio ao director do IMN, existe um Conselho de Direcção e um Conselho Pedagógico, que auxiliam o director na tomada de decisões. Como órgãos executivos do IMN existem os seguintes: secretaria administrativa, coordenadores de disciplinas, coordenadores das práticas pedagógicas, directores de turma, director do internato e responsável pela biblioteca. Compete a estes órgãos coordenar a actividade diária da instituição, a fim de se perseguirem os objectivos estabelecidos para a mesma. De acordo com os estatutos, a nomeação das entidades máximas da instituição compete ao MED, depois de ouvida a Delegação Provincial de Educação (DPE) e a Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE).⁸⁸²

No que respeita à dependência metodológica, torna-se difícil traduzir, na prática, a dependência administrativa dos IMN, em relação à DPE “(...) porquanto, os conteúdos correspondentes nunca estiveram ao alcance dos sujeitos principais e nunca foram adequados à linguagem dos vários documentos normativos.”⁸⁸³ A deficiente comunicação entre IMN e as estruturas nacionais do MED, constituía uma outra dificuldade. Informações ou orientações da Direcção Nacional de Formação de Quadros do Ensino (DNFQE); do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE); do Gabinete de Inspeção Escolar Nacional (GIEN) ou, eventualmente, da Direcção Nacional da Educação de Adultos (DNEA); do Departamento Nacional do Ensino Especial (DNEE); ou até da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS), dada a responsabilidade dos IMN na formação de professores para a Pré-Escolar;

⁸⁸² “Contudo, não poucas vezes estes escalões têm sido ignorados. De tudo isto, tem resultado que pessoas pouco recomendáveis, pelo menos do ponto de vista técnico, sejam conduzidas a cargos de direcção, contrariando os esforços investidos pelo próprio Ministério da Educação. É assim que se constata que ainda não são estáveis as melhores tradições de gestão, tanto administrativa como pedagógica, tanto em relação às obrigações internas como às obrigações externas. Só assim se pode entender que a DNFQE, nunca detém dados e informações completas e actualizadas sobre o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos Institutos Normais”. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.135

⁸⁸³ Entretanto, há outras estruturas que exercem (ou exerceram até um dado momento) a sua influência junto dos IMN: “o Gabinete de Intercâmbio Internacional do MED (GII), devido à força de trabalho estrangeira; o Gabinete de Inspeção Escolar Nacional (GIEN), no que concerne ao controlo do cumprimento das normas e da legislação; a Direcção Nacional do Ensino Médio Técnico (DNEMT), em relação à gestão dos PUNIV, que se encontravam instalados nos IMN; a Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CENE), no que tocava à admissão de alunos; as Delegações Provinciais de Finanças, na gestão do orçamento”. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.135

normalmente, não chegavam aos IMN em tempo oportuno, ou pura e simplesmente, nem sequer eram recebidas.⁸⁸⁴ Do ponto de vista custos/benefício havia, sobretudo, dois aspectos, que concorriam para a ineficácia dos Institutos Médios Normais enquanto produtores de serviços para o desenvolvimento do país, através da formação de professores para o exercício da docência: a fraca adesão ao magistério, por parte daqueles que terminavam a sua formação; a elevada desproporção entre o número de alunos que ingressava pela primeira vez nos IMN e o número de alunos que, no final de 4 anos lectivos, terminava a sua formação.

11.1.7. Financiamento

Até 1985, os IMN dependiam das Delegações Provinciais da Educação (DPE), que asseguravam a gestão financeira, de acordo com as necessidades pontuais manifestadas por cada Instituto. Após a descentralização financeira, os IMN passaram, nesta matéria, a responder perante as Delegações Provinciais de Finanças que, depois de aprovarem as diferentes rubricas do orçamento, tais como: despesas com o pessoal, despesas com o material de consumo, investimentos e outros serviços, disponibilizavam, em conta bancária, os recursos financeiros para cada ano civil.

Cada IMN apresentava a sua proposta de orçamento até Junho ou Julho de cada ano e, em Março ou Abril do ano seguinte, a Delegação Provincial de Finanças dava conhecimento oficial do orçamento aprovado. No mês de Dezembro procedia-se ao encerramento das contas. Normalmente, o orçamento nunca correspondia às necessidades apresentadas e “em qualquer altura do ano são realizados cortes, ajustes e reajustes, tendo em conta os critérios do Banco e da Delegação Provincial de Finanças, ou ainda, tendo em conta a capacidade de negociação e de persuasão da Direcção do Instituto Normal.”⁸⁸⁵

Como o controle das contas era feito apenas pelas estruturas do Ministério das Finanças e pelo Banco, todo o processo de gestão financeira dos IMN passava à margem dos responsáveis provinciais e centrais do MED, impedindo assim a necessária sintonia entre as prioridades de ordem pedagógica estabelecidas pelo MED e os recursos financeiros disponíveis.⁸⁸⁶

⁸⁸⁴ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.61

⁸⁸⁵ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.136

⁸⁸⁶ De entre os vários outros problemas que surgiam, destacamos ainda os seguintes: “Existência de enormes discrepâncias entre os valores aprovados para orçamento e os preços praticados no mercado; Inadequação do calendário do processo de gestão financeira em relação ao calendário do ano lectivo e do ano civil;

11.2. Cursos de Formação Básica Docente

Com referimos anteriormente, a gritante falta de professores para o I nível do Ensino de Base Regular começou a sentir-se ainda antes da independência. Tal facto levou o MED a criar, a título provisório, os Cursos de Formação Acelerada (CFA). O primeiro curso dirigia-se a candidatos com o mínimo da 4ª classe. Mas, a partir deste, todos os outros cursos passaram a exigir candidatos com o mínimo da 6ª classe. Os CFA vigoraram de 1977 a 1986 e, neste período, foram oficialmente formados cerca de 8 mil novos docentes, em cursos que tiveram inicialmente uma duração de 4 meses que, mais tarde, passaram para 6 meses e, posteriormente, para 9 meses. Todavia, o baixo perfil de entrada e de saída destes docentes, levou a que esta via de formação profissional evoluísse para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com a duração de 2 anos-lectivos e com a elevação do nível académico de 6ª para a 8ª classe. Como estímulo, durante o curso, era atribuído um subsídio aos alunos equivalente ao salário mensal de um professor, com as mesmas habilitações literárias, do I nível do Ensino de Base Regular. Os candidatos aos CFBD tinham que ter mais de 16 anos de idade, podiam ser ou não trabalhadores vinculados ao MED e, inicialmente, eram sujeitos a uma prova de admissão.

A partir de 1991/92, os candidatos passaram a realizar provas nacionais que obedeciam a critérios uniformizados. Tal como nos IMN, os candidatos admitidos assinavam um termo de compromisso, no sentido de ficarem ligados ao exercício da docência, quando finalizassem a sua formação profissional. Mas, também neste caso, não decorriam quaisquer consequências, nem eram exigidas responsabilidades, a quem, posteriormente, não honrasse esse compromisso. A formação completa nos CFBD ocupava um total de 2.868 horas, a serem leccionadas através de uma carga horária semanal correspondente a 38 horas e durante 37 semanas, em cada ano lectivo.

QUADRO 4.33 – BALANÇO DO APROVEITAMENTO NOS CFA E CFBD ENTRE 1977/78 E 1985/86

| Centros | Matriculados | Desistentes | Reprovados | Aprovados |
|----------|--------------|-------------|------------|-----------|
| Benguela | 492 | 195 | 54 | 243 |
| Bié | 868 | 227 | 143 | 498 |
| Cabinda | 571 | 89 | 78 | 404 |
| Ganda | 440 | 96 | 63 | 281 |
| Huambo | 1.886 | 405 | 341 | 1.140 |
| Huíla | 826 | 138 | 208 | 480 |

Impossibilidade de planificar a prazo os gastos e o seu desenvolvimento; (...)" Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.136

| Centros | Matriculados | Desistentes | Reprovados | Aprovados |
|----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Lobito | 1.030 | 176 | 118 | 736 |
| Luanda | 1.288 | 251 | 291 | 746 |
| Lunda Sul | 437 | 42 | 19 | 376 |
| Malange | 689 | 147 | 74 | 468 |
| Moxico | 434 | 36 | 66 | 332 |
| Namibe | 101 | 30 | 27 | 44 |
| Kuando Kubango | 98 | 7 | 10 | 81 |
| Kwanza Norte | 1.093 | 240 | 268 | 585 |
| Kwanza Sul | 323 | 59 | 33 | 231 |
| Uíge | 1.983 | 349 | 309 | 1.325 |
| Zaire | 413 | 45 | 111 | 257 |
| TOTAIS | 12.972 | 2.532 | 2.213 | 8.227 |
| PERCENTAGENS | 100% | 19,6% | 17% | 63,4% |

FONTE: Exame Sectorial da Educação⁸⁸⁷

A partir de 1991, procurou-se aumentar o tempo de formação, melhorar a preparação prática e diminuir os aspectos de ordem teórica e ideológica. Para as disciplinas de formação geral foram utilizados os mesmos programas e manuais escolares do Ensino de Base Regular. No entanto, tal como acontecia neste nível de ensino, não existiam programas nem manuais escolares para as disciplinas de Música, Formação Manual e Politécnica e Educação Visual e Plástica. Também nada existia para as Metodologias de Ensino, nem para as Práticas Pedagógicas, salvo orientações pontuais dimanadas da DNFQE, ou então, manuais já desactualizados.⁸⁸⁸

De acordo com o quadro 4.33, podemos verificar o elevado número de desistentes e de reprovados, apesar de uma primeira triagem feita através de exames de selecção e da tentativa de melhoria das condições de estudo aos formandos, através da oferta de um estatuto de bolseiros internos. A instabilidade político-militar; as acções de destabilização e sabotagem; a movimentação das populações e as dificuldades sociais; os aspectos demasiadamente teóricos e marcadamente político-ideológicos do curso até 1991, associados à utilização automática dos currículos do Ensino de Base Regular em adolescentes e adultos em formação profissional, sem que, previamente, se estabelecessem as necessárias adaptações, concorreram para os casos de insucesso e abandono. Os formandos podiam terminar o curso com reprovações até 4 disciplinas. Só não podiam reprovar nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.⁸⁸⁹

Os docentes dos Centros de Formação Básica Docente (CFBD) deveriam ter habilitações literárias e profissionais correspondentes ao curso dos IMN ou do antigo Magistério Primário do tempo colonial. Porém, o MED aconselhava, que se fizesse

⁸⁸⁷ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, pp. 146-147

⁸⁸⁸ *Idem*, pp.137-138

⁸⁸⁹ ESTATUTO DO CURSO BÁSICO DE FORMAÇÃO DOCENTE (Junho de 1992) DNFQE, pp. 7-8; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, pp.138-139

recurso a professores com formação superior e experiência docente, para ministrarem as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Línguas (portuguesa e estrangeiras) e outras, recorrendo, se necessário, a professores dos IMN, inclusive estrangeiros. Mas, tal como nos Institutos Médios Normais, também nos Centros de Formação Básica Docente não se encontram professores preparados para leccionarem as Metodologias de Ensino, para além de faltarem, em todos os Centros, professores para as disciplinas de Formação Manual e Politécnica, Educação Visual e Plástica e Música. A vinculação dos formadores dos IMN aos CFBD era feita através da colaboração docente. No ano lectivo de 1987/88, havia em todos os CFBD um total de 234 formadores, na sua maioria, angolanos. Com maior carência de docentes encontravam-se os Centros das províncias do Zaire, Moxico, Namibe e Kwanza Norte. Os formadores estrangeiros ligados aos IMN, que trabalham nos CFBD em regime de colaboração, leccionam, normalmente, as disciplinas ligadas ao ensino das línguas (portuguesa e estrangeiras) e da área psico-pedagógica.

11.3. Cursos de Superação Permanente

A partir de 1979, no quadro da formação contínua de professores, o MED, com o apoio da UNESCO, do PNUD e, até dado momento, da UNICEF, levou a cabo cursos de ensino a distância destinados a elevar o nível académico-profissional dos docentes apenas com a 4ª classe.⁸⁹⁰ Em 1988, com o final do projecto tripartido ANG/84/007 (Governo de Angola/UNESCO/PNUD), passou o MED a gerir sozinho todo o processo de superação de professores, o que acabou por se tornar insustentável. Nesta conformidade, a primeira experiência de ensino a distancia em Angola foi, aos poucos, perdendo a sua operacionalidade, dada a dificuldade de cobrir a preparação de formandos, que se encontravam afastados das zonas urbanas.

QUADRO 4.34 – APROVEITAMENTO GERAL EM TRÊS FASES DA 1ª ETAPA DE SUPERAÇÃO (1979-1990)

| PROVÍNCIAS | TOTAL | | | | |
|----------------|-----------|-----------------|----|-----------|----|
| | INSCRITOS | CHEGADOS AO FIM | | APROVADOS | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Bengo a) | -- | -- | -- | -- | -- |
| Benguela | 5.375 | 3.809 | 71 | 1.678 | 44 |
| Bié | 1.429 | 1.043 | 73 | 514 | 49 |
| Cabinda | 1.015 | 881 | 66 | 527 | 81 |
| Cunene | 669 | 445 | 67 | 321 | 72 |
| Huambo | 6.839 | 5.465 | 80 | 2.617 | 48 |
| Huíla | 4.040 | 3.315 | 82 | 1.671 | 50 |
| Kuando Kubango | 574 | 339 | 59 | 190 | 56 |

⁸⁹⁰ Veja-se o pequeno histórico do processo de Superação de Professores (um estudo de caso); In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.225-231

| PROVÍNCIAS | TOTAL | | | | |
|--------------|---------------|-----------------|-----------|---------------|-----------|
| | INSCRITOS | CHEGADOS AO FIM | | APROVADOS | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Kuanza Norte | 3.133 | 2.066 | 66 | 396 | 19 |
| Kuanza Sul | 2.720 | 1.647 | 61 | 910 | 55 |
| Luanda | 889 | 601 | 68 | 320 | 53 |
| Lunda Norte | 208 | 166 | 80 | -- | -- |
| Lunda Sul a) | -- | -- | -- | -- | -- |
| Malange | 3.916 | 2.660 | 68 | 1.459 | 55 |
| Moxico | 696 | 548 | 79 | 391 | 71 |
| Namibe | 493 | 276 | 56 | 202 | 73 |
| Uíge | 3.636 | 1.728 | 48 | 966 | 56 |
| Zaire | 436 | 330 | 76 | 256 | 78 |
| TOTAL | 36.068 | 25.319 | 70 | 12.418 | 49 |

a) Insuficiência de dados

FONTE: Exame Sectorial da Educação⁸⁹¹

No ano 2000, no âmbito da instauração do Governo de Unidade Nacional (GURN), a ser nomeado de acordo com as conclusões do Protocolo de Lusaka, através do Decreto-Lei nº 6/00 de 9 de Junho e independentemente da situação prevalecente de guerra civil, foi aprovado um novo estatuto orgânico, que fundiu novamente o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura num único Ministério.⁸⁹² O novo Ministério da Educação e Cultura (MEC) manteve o titular da pasta e o vice-ministro para o Ensino Geral, respectivamente António Burity da Silva Neto e Francisca do Espírito Santo. Com a saída de Luís Filipe da Silva da direcção do MED, foram inicialmente nomeados mais dois vice-ministros, para a área da educação: Pinda Simão, para a Reforma Educativa e Alexandra Semeão, para a Acção Social. Para a área cultural, foi, inicialmente, nomeado Frederico Cardoso e, depois deste, Fragata de Moraes. Vivendo-se no quadro de uma economia virada para o esforço da guerra, apenas, em Abril de 2002, com o Protocolo de Entendimento entre o GURN e a UNITA, Angola encontrou o caminho de uma paz duradoura, apesar da situação de guerra se ter mantido no enclave de Cabinda, até Julho de 2006.

QUADRO 4.35 – ESQUEMA INTEGRADO SOBRE A FORMAÇÃO E SUPERAÇÃO DE PROFESSORES, EM 1991

| Nível de Formação | Pré-Escolar | Pré-Escolar, I e II Níveis | I Nível | | | |
|----------------------------------|-------------|--|---|--|----------------|---|
| Instituições Itens em Análise | CB/SEAS | IMN | CFA | CBFD | Superação | |
| | | | | | 1ª Etapa | 2ª Etapa |
| Rede | Luanda | Luanda, Cabinda, Zaire, Uíge, Malange, K. Norte, K. Sul, Benguela, Moxico, Lunda Sul, Huíla, Namibe, Bié, Huambo, mais o Instituto Normal de Educação Física em Luanda | 14 Centros de Formação Acelerada em 14 províncias | 17 Cursos Básicos de Formação Docente em 14 pro- | Em todo o país | Luanda, Bié, Cabinda, Benguela, Huambo, Huíla, Namibe, K. Sul |

⁸⁹¹ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.148

⁸⁹² DIÁRIO DA REPÚBLICA (9 de Junho de 2000), I Série, nº 23, Lei 6/00, Luanda

| Nível de Formação | Pré-Escolar | Pré-Escolar, I e II Níveis | I Nível | | | |
|----------------------------------|---|---|--|-----------------------|--|-----------------------|
| Instituições Itens em Análise | CB/SEAS | IMN | CFA | CBFD | Superação | |
| | | | | | 1ª Etapa | 2ª Etapa |
| | | | | víncias | | |
| Habilit. de Acesso | 6ª classe | 8ª classe | 6ª classe | | 4ª classe | 6ª classe |
| Certificação | 6ª classe e F. Profissional | 12ª classe e Formação Profissional | 6ª classe e Formação Profissional | | 6ª classe e F. Prof. | 8ª classe e F. Prof. |
| Saída Profissional | Actividade pedagógica no âmbito da Educação Pré-Escolar | Actividade pedagógica no âmbito da Pré-Escolar, I, II e II Níveis do Ensino de Base | Actividade pedagógica no âmbito do I nível do Ensino de Base | | | |
| Tipo de Formação | Inicial e Não-Formal | Inicial e regular | Inicial e Não-Formal | Inicial e regular | Em serviço | |
| Duração | 11 meses | 4 anos lectivos | Até 1 ano lectivo | 2 anos lectivos | De acordo com o ritmo individual de aprendizagem | |
| Componentes de formação | Formação académica e pedagógica | Formação académica e pedagógica | Formação académica e pedagógica | | Formação académica e pedagógica | |
| Estatuto do Formando | Funcionário Público | Aluno e/ou Trabalhador-Estudante | Aluno e/ou Trabalhador-Estudante | | Funcionário Público | |
| Estatuto do Formador | Técnico Médio Docente | Bacharel, licenciado ou doutorado | Professor Primário ou Professor de Posto | Técnico Médio Docente | Professor Requalificado; Prof. Primário e Prof. de Posto | Técnico Médio Docente |
| Data de Funcionamento | Desde 1981 | Desde 1977 | De 1977 a 1986 | Desde 1986 | Desde 1979 | Desde 1988 |

FONTE: In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos⁸⁹³

11.4. O ISCED

A formação de docentes para os IMN é feita no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, instituição integrada na Universidade Agostinho Neto (UAN), com cursos que apresentam uma duração entre 4 e 5 anos. Em 1992, o ISCED absorviam 30% do total de alunos do Ensino Superior, sendo assim, a instituição mais frequentada neste nível de ensino. Em 1998, já havia filiais do ISCED sedeadas no Lubango, Luanda, Benguela e Huambo, embora esta última se encontrasse, nesta altura, desactivada. Estas filiais contavam, teoricamente, com os seguintes cursos:

- Ciências da Educação: Pedagogia e Psicologia;
- Letras Modernas: Inglês, Francês e Português;
- Ciências Sociais: Filosofia e História;
- Ciências Exactas: Matemática, Física e Química;
- Ciências da Natureza: Geografia e Biologia.

⁸⁹³ NASCIMENTO, Adão (1991), *Formação e Recrutamento de Quadros para a Educação de Base*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.82

Porém, nenhuma das filiais do ISCED contemplava todas estas opções, nem todas as áreas disciplinares que fazem parte do Plano de Estudos dos IMN (como, por exemplo, Educação Física e Expressões Artísticas), quer por falta de instalações, quer por falta de professores e de material pedagógico específico. No ano lectivo de 1991/92, o ISCED formou apenas 390 licenciados, número manifestamente insuficiente para dar resposta às necessidades do país em quadros da Educação com formação superior. Também a partir daquele ano, se assistia à diminuição de professores estrangeiros e nacionais. Estes últimos representavam 70,4% dos docentes em serviço, dos quais apenas 38,2% funcionavam em tempo integral. Devido à guerra, constatava-se também a falta de meios financeiros, de instalações e outras infra-estruturas necessárias para levar a cabo o bom funcionamento das instituições de ensino superior, nomeadamente, o ISCED, vocacionado para a formação de professores para o Ensino de Base nos IMN.⁸⁹⁴

12. Em síntese

Durante a dilatada permanência de Portugal em Angola só na fase inicial, de paridade e intercâmbio entre os reinos de Portugal e do Kongo e no período da luta armada pela independência nacional, pese embora a tentativa de Norton de Matos, de impor o uso exclusivo da língua portuguesa na Escola, terá havido um esforço meritório para a escolarização dos angolanos. Apesar do Estado angolano, no pós-independência, ter mantido a Língua Portuguesa como única língua oficial e de escolaridade e, conseqüentemente, como estratégia política para o desenvolvimento, passava a criar a seguinte dicotomia: por um lado, a necessidade de promover e difundir a Língua Portuguesa como língua oficial e de escolaridade; por outro, a necessidade de deixar expandir livremente e promover o acervo linguístico da grande maioria das populações, como uma manifestação de liberdade, de identidade e de defesa do património cultural. Naturalmente que, este último aspecto, não poderia ser, de modo algum, escamoteado, após Agostinho Neto, primeiro presidente da República Popular de Angola, já no início da luta de libertação, ter referido num dos seus poemas de intervenção: “(...) às *nossas tradições* *havemos de voltar*.”⁸⁹⁵ O poder político e a intelectualidade angolanos, desde a independência à actualidade, reconhecem e desejam preservar os riquíssimos acervos culturais e linguísticos, que integram a República de Angola. Mas este facto e todas as

⁸⁹⁴ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, pp.25-26

⁸⁹⁵ NETO, Agostinho (1980?), *Havemos de Voltar*, Sagrada Esperança, União dos Escritores Angolanos, Luanda, p.138

sequelas da época colonial não os impediram de constatar também que, a Língua Portuguesa, apesar de deficientemente dominada, se difundiu mais durante os 40 anos de luta armada do que em 500 de presença portuguesa.

A Língua Portuguesa constitui, hoje, a argamassa para a construção da unidade nacional, por ser um veículo de comunicação entre diferentes grupos etnolinguísticos, que a guerra, independentemente de todos os seus malefícios, pôs em contacto e aproximou. A actual LBSE acaba por espelhar as prioridades e as aspirações de um Estado, que tem a responsabilidade de construir uma Nação.

CAPÍTULO IV – O ENSINO PRIMÁRIO COMO PROMOTOR DE DE RECURSOS HUMANOS E DA IDENTIDADE NACIONAL

Com o esquema abaixo (quadro 4.1) procurámos proporcionar uma visão horizontal entre diferentes acontecimentos ocorridos a nível mundial com relevância para a História de Angola e para a sua História da Educação. Ao debruçarmo-nos sobre o ensino primário no período colonial, optámos por respeitar a toponímia portuguesa que, após a independência de Angola, foi sendo gradualmente substituída.⁸⁹⁶

QUADRO 4.1 – ESQUEMA CRONOLÓGICO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS (1482 – 1975)

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|---|--|
| 1482 [?] | | Chegada de Diogo Cão ao reino do Kongo | |
| 1491 | | Chegada ao porto de Pinda da armada comandada por Rui de Pina | - Baptismo de Nzinga Mvemba, rei do Kongo (29 de Março) e sua esposa Manibombada (3 de Maio) |
| 1498 | Vasco da Gama e Bartolomeu Dias avistam Calecut (18 de Maio) | Manifestação de algum desinteresse da coroa portuguesa pelo reino do Kongo | |
| 1500 | Chegada de Pedro Álvares Cabral ao Brasil (22 de Abril) | | |
| 1507 | | Mvemba Nzinga ou D. Afonso do Kongo assume o poder | |
| 1514 | | Carta de D. Afonso do Kongo ao rei D. Manuel de Portugal, queixando-se dos maus exem- | Surgem os primeiros núcleos escolares de educação religiosa em diversas províncias do reino do |

⁸⁹⁶ Veja-se, em ANEXOS IV-A, a correspondência entre a toponímia colonial portuguesa e a actual toponímia angolana

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|---|---|
| | | plos dados pelos missionários (5 de Outubro) | Kongo |
| 1515 | | | Naturais do reino do Kongo exercem o magistério, em escolas de ler e escrever |
| 1520 | | D. Henrique, filho de D. Afonso do Kongo, assume o sacerdócio (1 de Dezembro). Posteriormente, foi bispo titular de Utica, <i>in partibus</i> . | |
| 1526 | | D. Afonso do Kongo queixa-se a D. João III de Portugal sobre os maus tratamentos de que o filho, D. Henrique era alvo. | |
| 1529 | | | 3 anos depois da solicitação feita por D. Afonso do Kongo a D. João III de Portugal, foram enviados 4 mestres de gramática. |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1536 | | Ordem de repatriamento de missionários dada pelo soberano português D. João III | |
| 1556 | | | Impresso para fins evangélicos, um manual bilingue (em kikongo e português), da autoria do Frei Gaspar da Conceição |
| 1560 | | 1ª missão comandada por Paulo Dias de Novais ao reino do Ndongo | |
| 1571 | | Doação de uma capitania com 35 léguas de costa, a Paulo Dias de Novais, pelo rei D. Sebastião | |
| 1575 | | Chegada da armada comandada por Paulo Dias de Novais à ilha de Luanda (20 de Fevereiro) | |
| 1581 | União pessoal dos reinos de Portugal e de Espanha | D. Filipe II de Espanha é aclamado rei nas cortes de Tomar, com o título de Filipe I de Portugal | |
| 1583 | | Paulo Dias de Novais perde as prerrogativas como capitão donatário, ficando apenas com o título de governador | |
| 1585 | | Vitória de Paulo Dias de Novais na Ilamba (25 de Agosto) após outras na província da Kissama (1581) e Massangano (1583) | |
| 1595 | | Chegada das primeiras mulheres europeias a Luanda | |
| 1604 | | - O manicongo Nzinga Mpanzu IV (Lukeni), anuncia ao Papa o envio de embaixadores seus, para junto do reino de Espanha | |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|---|---|
| | | e da Santa Sé (13 de Junho) - Conquista de Cambambe, no reino do Ndongo | |
| 1605 | | | Criação da primeira escola de ler e escrever, em Luanda, uma das primeiras de toda a África negra. O I. António de Sequeira foi o seu primeiro mestre |
| 1617 | | Fundação do reino de Benguela e de uma pequena administração colonial, por Manuel Cerveira Pereira | |
| 1624 | | | Divulgação em kikongo, da Cartilha da Doutrina Cristã do Pe. Marcos Jorge. Primeiro livro impresso numa língua africana fala-da no hemisfério sul. (4 de Março). |
| 1640 | Quebra-se a União pessoal entre os reinos de Portugal e de Espanha | Restauração da independência portuguesa (1 de Dezembro) | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1641 | | Ocupação de Luanda pelos holandeses (mês de Dezembro) | |
| 1642 | | | Impresso na cidade de Luanda o primeiro catecismo bilingue, em português e kimbundu “Gentio de Angola Suficientemente Instruído”, organizado pelo Pe. Francisco Paccónio e adaptado pelo Pe. António de Couto |
| 1648 | | Restituição de Luanda à soberania portuguesa, por Salvador Correia de Sá | |
| 1659 | | | Edição, em Roma, de uma gramática, com vocabulário da língua kikongo, da autoria do Frei Jacinto Vetrilha |
| 1668 | | Reconhecimento, ao tempo da regência de D. Pedro II, da independência portuguesa pelo rei de Espanha | |
| 1697 | | | Edição da 1ª gramática em kimbundu “A arte da língua de Nágola” da autoria do Pe. Pedro Dias |
| 1715 | | | Edição bilingue (português – kimbundu) da “Doutrina Cristã acrescentada com alguns documentos”, do P. José Gouveia de Almeida |
| 1807 | | - Início das Invasões Francesas a Portugal entre 1807 e 1811- Transferência da corte para o Brasil | |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|---|--|--|
| 1820 | | Triunfo da Revolução Liberal | |
| 1822 | Independência do Brasil (7 de Setembro) | Surgimento da 1ª Constituição escrita, em regime monárquico | |
| 1834 | | Banidas todas as congregações religiosas do território nacional português (decreto de 28 de Maio) | |
| 1836 | | Abolição do tráfico negreiro pe-lo marquês de Sá da Bandeira (decreto de 10 de Dezembro) | |
| 1839 | Bula Papal (20 de Dezembro), condenando o tráfico negreiro e proclamando a igualdade do género humano | | |
| 1845 | | | - Início do ensino oficial (decreto de 14 de Agosto) - Surgimento de escolas de ler, escrever e contar em Luanda e Benguela - Criação da E. P. de Luanda |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1847 | Independência da Libéria | | |
| 1850 | Brasil proíbe a importação de escravos (4 de Setembro) | | |
| 1856 | | | Determinação para que os filhos dos régulos, sobas e outros responsáveis do poder tradicional, fossem educados em Luanda, às expensas do Estado, sob responsabilidade do governador-geral (portaria régia de 19 de Novembro) |
| 1864 | | | - Editada a obra "Elementos Gramaticais da Língua N'Bundu" por Manuel Alves de Castro Francina e Saturnino de Sousa Oliveira - Vocabulário de língua kimbundu, organizado por Saturnino de Sousa Oliveira |
| 1869 | | - Abolição imediata da escravatura em todas as possessões portuguesas - Fusão dos reinos do Ndongo e Benguela | - Decreto de 30 de Novembro, sobre o direito do Estado de dar provimento à criação e instalação de escolas, bem como o de fiscalizar a actividade docente |
| 1870 | | | Nomeação do Conselho Inspector de Instrução Pública (30 de Maio) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|---|---|---|
| 1881 | | Fixação da colónia boer na Humpata | |
| 1883 | | | - Adopção do método João de Deus na província de Angola - Criação da Escola profissional de Artes e Ofícios (1 de Dezembro)[?] |
| 1884 | Início da Conferência de Berlim, para a partilha de África | | |
| 1888 | | | Funcionamento de uma escola primária no bairro das Ingombotas destinada às famílias mais carenciadas e sustentada pela C. Municipal (27 de Junho) |
| 1902 | | Início das campanhas militares no planalto central | |
| 1906 | | | - Reforma do ensino primário (9 de Maio) - Obrigação do ensino do desenho e da prática da educação física nas escolas primárias (28 de Agosto) - Extinção da Escola Principal de Luanda - Criação, em Luanda, da Escola Profissional D. Carlos I |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1910 | Independência pela minoria branca da República Sul-Africana | Proclamação da 1ª República (1910-1926) | Criação das Escolas Móveis (diploma de 1 de Junho) |
| 1911 | | Promulgação pela Constituição da República Portuguesa de manter a obrigação dos indígenas terem que trabalhar, proibindo, no entanto, o uso de castigos corporais | |
| 1912 | | | Determinação para o uso da reforma ortográfica, com carácter provisório (13 de Abril) |
| 1914 | Início da 1ª Guerra Mundial | | |
| 1917 | Revolução de Outubro na Rússia (25 de Outubro) | | Lançado o adicional de 30% sobre o imposto de cubata, para manutenção do ensino primário (13 de Abril) |
| 1918 | Fim da 1ª Guerra Mundial | | |
| 1919 | I Congresso Pan-Africano (19 de Fevereiro) | | |
| 1920 | | | Determinação para a criação de novos lugares para professores, sempre que a escola ultrapassasse 50 alunos (11 de Junho) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|--|--|
| 1921 | | Instituição do abono de família para o funcionalismo público (decreto de 10 de Novembro) | Proibição do ensino de línguas africanas em escolas públicas e missões religiosas. Decreto nº77, do governador provincial de Angola, Norton de Matos (Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro) |
| 1922 | | | Criada a Repartição Superior de Instrução Pública (22 de Dezembro) |
| 1925 | | | Criada a Direcção dos Serviços de Instrução (14 de Novembro) |
| 1926 | | Fim da 1ª República e surgimento do Estado Novo (1926 – 1974) | Aprovação do regulamento que definia o funcionamento das escolas do ensino primário, com três ou mais lugares de professor – <i>escolas centrais</i> (23 de Junho) |
| 1927 | | | - Reorganização do ensino primário na província de Angola (16 de Abril) - Regulamento do Conselho de Instrução pública da Colónia de Angola (29 de Outubro) |
| 1929 | | | - Criada a Escola Normal Rural (16 de Dezembro) - Constituição dos quadros docentes para as escolas primárias, escolas infantis, escolas rurais e escolas-oficinas (25 de Novembro) |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1930 | | | - Diferenças entre o ensino indígena e o ensino primário elementar (Diploma legislativo nº 238 de 17 de Maio) - Regulamento das cantinas escolares das escolas primárias da colónia de Angola (17 de Julho) |
| 1931 | | | - “Os Lusíadas de Luís de Camões contados às crianças e lembrados ao povo” de João de Barros, passam a ser leitura obrigatória para os alunos da 4ª classe de instrução primária (23 de Abril) |
| 1933 | | Nova Constituição Portuguesa | - Nova reorganização do Ensino Primário (8 de Fevereiro) - Obrigação da apresentação da declaração anti-comunista pelos funcionários públicos |
| 1937 | | | Fundamentos do Ensino Rural Indígena (Diploma legislativo de 9 de Janeiro) |
| 1938 | | | Aprovação do regulamento da |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|--|--|--|
| | | | Escola de Aplicação e Ensaios de Luanda (26 de Março) |
| 1939 | Início da 2ª Guerra Mundial | | |
| 1940 | | Assinatura da <i>Concordata</i> , para a metrópole, e do Acordo Missionário, para o ultramar (7 de Maio) | |
| 1943 | | | - Criação das Escolas do Magistério rural - Obrigatoriedade de apresentação da vacina antivariólica para matrícula em qualquer estabelecimento de ensino (21 de Julho) |
| 1945 | Fim da 2ª Guerra Mundial e Início da Guerra-Fria | | |
| 1948 | Declaração Universal dos Direitos Humanos (10 de Dezembro) | | |
| 1949 | Mão-Tsé-Tung e o Partido Comunista Chinês tomam o poder na China | | Aprovados os regulamento do Curso de Regentes Escolares, bem como o dos Professores do quadro Docente Eventual (27 de Abril) |
| 1950 | Início das confrontações na Coreia que levaram três anos mais tarde à formação da Coreia do Norte e da Coreia do Sul | | - Aprovado o regulamento das Construções Escolares (8 de Março) - Aprovado o regulamento das Construções Escolares para Indígenas (16 de Abril) |
| 1951 | Independência da Líbia | | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1952 | Independência do Egipto, Sudão | | |
| 1954 | Conferência de Bandung (mês de Abril) | | |
| 1956 | Independência de Marrocos e da Tunísia | | |
| 1957 | Independência do Ghana | | Criação de Cursos de Alfabetização para maiores de 14 anos de idade (17 de Abril) |
| 1958 | Independência da Guiné | | |
| 1959 | | | - Aprovado o Regulamento dos Cursos do ensino primário para Adultos (4 de Março) - Publicado o alvará, que regulava o funcionamento do Conselho de Ensino de Adaptação (1 de Abril) |
| 1960 | - Independências da Nigéria, da Somália, Gâmbia, Senegal, Mali, Costa do Marfim, | | - Aprovação de novos programas para o Ensino Primário, à semelhança dos da metrópole (5 de Agosto) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|--------------|---|---|--|
| | Benin, Níger, Burkina Faso, Chade, Madagáscar, Somália, Mauritânia, Togo e Camarões, Re-pública Centro Africana, Congo e Zaire; - Ocupação de Goa, Damão e Diu | | |
| 1961 | - Independência da Serra Leoa - Constituição da República da África do Sul e instauração do <i>apartheid</i> | - Assalto às cadeias de Luanda e início da luta armada (4 de Fevereiro). - Revolta das populações do Norte (15 de Março) - Fim da Lei do Indigenato | |
| 1962 | - Independência da Argélia, Burundi, Ruanda e Uganda - “Crise dos Mísseis” na República de Cuba | | - Criação das Escolas do Magistério Primário nas cidades de Silva Porto (Bié) e Malange (17 de Março) - Criação dos primeiros Cursos de Monitores Escolares |
| 1963 | - Encíclica <i>Pacem in terris</i> do Papa João XXIII, condenação solene da dominação colonial | | Transferência da Escola do Magistério Primário de Malange para Luanda (24 de Agosto) |
| 1964 | - Independências do Malawi, da Zâmbia e da Tanzânia | | - Criação da Secretaria Provincial de Educação (1 de Janeiro) - Publicação dos programas das Escolas do Magistério Primário de Angola (10 de Setembro) |
| 1965 | Independências da Gâmbia e, unilateralmente, pela minoria branca na Rodésia do Sul | | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
| 1966 | Independência do Quênia, Botswana e do Lesoto | | |
| 1967 | | | - Ampliação, em 29 de Dezembro, do período de escolaridade obrigatória para seis anos. Ciclo elementar mais ciclo complementar (decreto-lei de 9 de Julho de 1964) |
| 1968 | Independências da Swazilândia, das Ilhas Maurícias e da Guiné Equatorial | | Elaboração de um novo regulamento do Ensino Primário Elementar (7 de Agosto) |
| 1969 | Independência de Marrocos | | Aprovados os programas do ensino primário elementar, para aplicação nas províncias ultramarinas, sob o nome de ciclo elementar (25 de Abril) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos em Portugal e Angola c/ relevância para o ensino em Angola | Acontecimentos relevantes p/a evolução das acções educativas em Angola |
|-------|--|---|---|
| 1970 | | | Aprovação do regulamento das Passagens de Classe e dos Exames do Ciclo Elementar do Ensino Primário (9 de Setembro) |
| 1972 | | | Aprovado o regulamento das Escolas de Artes e Ofícios (13 de Outubro) |
| 1973 | Independência da Guiné-Bissau (em Madina do Boé) | | Aprovado e publicado o Estatuto Orgânico da Secretaria Provincial de Educação (13 de Dezembro) |
| 1974 | | - Edição do livro Portugal e o Futuro do General António de Spínola (Março de 1974) - Revolução do 25 de Abril em Portugal | - Criadas as categorias de Professores Primários Agregados e de Professores de Posto Agregados (24 de Maio) - Instituído o regime de voluntariado nas Escolas do Magistério Primário de Angola (2 de Novembro) |
| 1975 | Independência das Comores, Etiópia, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Moçambique | Independência de Angola (11 de Novembro) | - Revisão dos salários dos professores do Ensino Primário (25 de Junho) |

1. Principais acções escolares, anteriores a 1845

1.1. No reino do Kongo

A partir de 1514 surgiram os primeiros núcleos escolares no reino do Kongo. Cerca de 400 jovens, filhos das principais famílias, já frequentavam aulas em regime de internato em Mbanza Kongo, para além de existirem outros núcleos escolares em Nsundi,⁸⁹⁷ Mbamba,⁸⁹⁸ Mbata⁸⁹⁹ e Mpango.⁹⁰⁰ Estas foram à época as províncias do reino com maior implantação de núcleos de aprendizagem. Em 1515, já havia naturais do reino do Kongo, de ambos os sexos, a exercerem o magistério, afirmando-se mesmo que, uma irmã do *manicongo*, com cerca de 60 anos de idade, para além de ter aprendido muito bem, ensinava outras do reino. Foi ainda em 1515 que, D. Afonso I do Kongo, solicitou, ao rei D. Manuel I de Portugal, pedreiros e carpinteiros para a construção de uma escola, onde a nobreza e

⁸⁹⁷ Região do Kongo, que incluía Mbanza Kongo. Tinha fronteira com Mpango, Nsoyo, Mikoko e Anzinkana. Existiam minas de ferro e de cristal. Cf., CAVAZZI, J. A. (1985) *Descrição Histórica dos três Reinos Congo, Matamba e Angola*, Junta de Investigação do Ultramar, vol. I, Lisboa, pp. 18-19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.169

⁸⁹⁸ Região do Kongo. Segundo certas fontes tinha a Oeste o Atlântico, a Sul o Ndongo, a Este a Kissama, estendendo-se até Akilunda. Era banhada pelos rios Mbriz, Kwanza, Liji e Lufune. As suas principais produções económicas eram o sal, o nzimbu e as actividades minerais. Cf CAVAZZI, J. A. (s/d) *Histoire Générale des Voyages 450 e 450-1*, pp. 16-17, 19 e pp.16-19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p. 161

⁸⁹⁹ Fazia fronteira com Mpangu, Mikoko, o rio Barbela e o Nsundi. Era atravessada pelo rio Mbrije. Designou-se também por Anguirima. Cf. CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, vol. I, p.19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 161-162

⁹⁰⁰ Região do Kongo que fazia fronteira com Nsundi, Mbata e Mpemba. Atravessada pelos rios Barbela, Bankari e Zaire, a sua principal Mbanza tinha o mesmo nome. Mpangu foi também designada de Panguelunga. Cf. CAVAZZI, J. A. (1985), *op. cit.*, p.19; cit. in, PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.163

outros elementos da população pudessem aprender. A 18 de Março de 1526, pediu ainda 50 missionários, com o intuito de espalhá-los por diversos pontos do seu reino. Neste ano, 10 portugueses (entre eles um eclesiástico), tripulantes de um navio francês, foram feitos prisioneiros no porto do Nsoyo.⁹⁰¹ D. Afonso I do Kongo acabou por solicitar autorização ao rei D. João III para reter dois deles nas suas terras: um, era carpinteiro e tornar-se-ia importante para as reparações, inclusive, das igrejas; o outro, que era piloto, foi considerado importante por ser bom gramático, logo serviria para o trabalho nas escolas. Pediu ainda que lhe enviassem três ou quatro mestres de gramática, para dar continuidade ao ensino iniciado, uma vez que, para as primeiras letras, já possuía muitas pessoas capazes para exercerem o magistério. De realçar que, o *manicongo*, à semelhança do que acontecia no reino de Portugal, “(...) podia nomear cônegos para a catedral, excepto o deão e o mestre-escola (...)”⁹⁰²

Em 1529, três anos depois da solicitação feita por D. Afonso do Kongo a D. João III de Portugal, foram enviados os quatro mestres de gramática. No entanto, o monarca português não deixou de recomendar, que os mesmos fossem forçados a viver em “boa disciplina de vida e costumes”, pois, caso contrário, deveriam regressar a Lisboa para serem substituídos por outros. Também, por esta altura, foi proposto ao rei do Kongo, que enviasse alguns dos seus netos para Lisboa, a fim de receberem “educação mais esmerada”, decorrendo as despesas por conta do soberano de Portugal. D. Henrique, um dos filhos de D. Afonso do Kongo, tinha assumido o sacerdócio, a 1 de Dezembro de 1520 e já havia regressado ao reino com outros estudantes, que também haviam recebido ordens sacras.

Depois de 13 anos de estudos clericais em Lisboa e Roma, D. Henrique tornou-se bispo titular de Utica, *in partibus*,⁹⁰³ sendo, por volta de 1533, o primeiro bispo originário da África Central e Austral.⁹⁰⁴ Mas acabou por ser ridicularizado e ignorado pelo clero de origem europeia da corte de seu pai. “Exasperado com os maus tratamentos de que o filho era objecto, Afonso do Kongo queixou-se, em 1526, a D. João III de Portugal, porque D. Henrique se tornara seriamente deprimido e doente.”⁹⁰⁵

D. Afonso do Kongo era profundamente religioso e dedicava-se “(...) à leitura assídua dos Evangelhos e outros textos tirados da Sagrada Escritura, a Vida dos Santos, e também uma obra ao tempo bastante divulgada, a *Vita Christi*, de Rudolfo de Saxónia.”⁹⁰⁶ Prestava também grande importância à actividade docente. As escolas funcionavam sem interrupção e a própria rainha, para além de outras grandes qualidades, sabia ler. A esta “recomendava-se-lhe que tomasse conta das raparigas, instalando-as em casa separada, aparte dos rapazes, segundo o costume dos povos europeus.”⁹⁰⁷ Sugeria-se que as classes não fossem muito numerosas, para que cada aluno pudesse receber ensino eficiente e colher melhores resultados.

⁹⁰¹ O mesmo que Soyo e Sonho. Cf. PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, p.180

⁹⁰² SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. A cristandade de S. Salvador, p. da web 3 de 6

⁹⁰³ D. Henrique foi apenas bispo *in partibus*, pessoalmente subordinado ao bispo do Funchal, que lhe dava ordens através do seu vigário de São Tomé. O bispado de São Tomé só foi criado em 1534, por desmembramento do bispado do Funchal. O Reino do Kongo ficou assim incluído nos territórios da diocese santomense. Só em 1596 foi criado o bispado do Kongo. Por volta de 1535, faleceu D. Henrique sem poder ser bispo do reino do Kongo, como era desejo de seu pai, o *manicongo* D. Afonso. Cf., SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.* pp. 45 e 49

⁹⁰⁴ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 4 de 9

⁹⁰⁵ Paiva Manso, *História do Congo*, p.54; In, VANSINA, Jan (1966) *Kingdoms of the Savanna*, University of Wisconsin Press, Madison, pp.52-53; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.38

⁹⁰⁶ *Idem*, cap. Os portugueses no Congo, p. da web 6 de 9

⁹⁰⁷ *Idem*, p. da web 5 de 9

Em 1706, Frei Eustáquio de Ravena propôs ao perfeito dos Capuchinhos de Angola e Kongo, que se criasse um seminário, onde os alunos pudessem receber educação em italiano e português. Mas esta ideia acabou por não prevalecer. Entre os próprios Barbadinhos havia quem considerasse, que os negros não seriam capazes de serem instruídos. Quanto muito, “(...) alguns deles seriam apenas capazes de assimilar um pouco de latim e nada mais.”⁹⁰⁸ Em 1794, só havia um missionário capuchinho em todo o Kongo. Os mesmos, a princípio iam por dez anos. Depois passaram a permanecer apenas sete.⁹⁰⁹

1.2. No reino do Ndongo

Em 1607, a autorização para a construção de um primeiro colégio missionário teve lugar em Luanda, ao tempo do governador-geral, D. Jerónimo de Almeida, que por sua vez, estava ligado à Companhia de Jesus. O colégio destinava-se à preparação de futuros sacerdotes e ao ensino de jovens que ali quisessem instruir-se e educar-se sob a orientação dos padres jesuítas. No entanto, a escola de primeiras letras, que seria mais ou menos equivalente ao ensino primário de hoje, já funcionava desde 1605, onde se pensa que o primeiro mestre terá sido o I. António de Sequeira. Esta escola terá sobretudo o mérito de ser uma das primeiras de toda a África negra. Ali afluíram alunos da cidade de Luanda, do reino do Kongo e mesmo de outras regiões do reino do Ndongo ou, também chamado, reino de Angola. Contudo, no reino do Ndongo, até à primeira metade do século XVII, o ensino tinha pouca expressão. Para além da acção dos jesuítas, com o seu colégio de Luanda e umas tímidas tentativas dos padres capuchinhos, não existiam sinais de haverem funcionado outras instituições de ensino. As missões pouco ensinavam, para além das noções catequísticas, conhecimentos bíblicos e teológicos.

Desde 1626, os jesuítas haviam desistido das suas antigas missões, que criaram no chamado Dongo,⁹¹⁰ assim como também no reino do Kongo e outros sobados. Ao todo eram 9 padres e 7 irmãos leigos, que se dedicavam aos trabalhos escolares e à instrução dos seus serviçais. Tiveram, por isso, a devida censura da Mesa da Consciência e Ordens, embora das suas oficinas saíssem bons artífices: oleiros, carpinteiros, calafates, pintores,

⁹⁰⁸ SANTOS; Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.126

⁹⁰⁹ *Idem*, p.131.

⁹¹⁰ O Dongo foi um “Estado fantoche implantado pela administração de Luanda, para colocar no poder os titulares a-ari, em detrimento dos ngola-a-kilwanji, do Ndongo. A história do efémero estado do Dongo tem o seu início em 1625, ano em que Ngola-a-Ari-a-Kilwanji, filho de Jinga Mbandi-a-Ngola, se rebelou contra a rainha Jinga, que nessa altura lutava pela sobrevivência do estado Ndongo, do qual os a-Ari eram vassalos. Em consequência de uma epidemia de varíola que deflagrou no arraial do exército português em Junho desse ano, Ngola-a-Ari-a-Kilwanji, também conhecido por D. João I do Dongo, acabou por falecer vitimado pela doença. Porém quem é considerado o primeiro soberano do Dongo é D. Filipe I, Ngola-a-Ari, meio-irmão por parte de mãe do anterior, tendo sido eleito, pela administração de Luanda, rei do Dongo, a 12 de Outubro de 1626. D. Filipe I morreu em 1664, sendo sucedido pelo seu filho D. João II, Ngola-a-Ari, que se revoltou contra os portugueses e com os quais se confrontou na batalha de Mpungo-a-Ndongo, a 29 de Novembro de 1671. Perdendo a batalha, D. João II do Dongo refugiou-se em terras do soba Nguza-a-Mbande, que depois de recusar entregá-lo aos portugueses, acabou por ceder às pressões de Luís Lopes de Siqueira, que o executou. Terminou assim tragicamente o efémero reino do Dongo, que nunca chegou a ser verdadeiramente um estado, mas que serviu aos portugueses para aniquilarem o Ndongo, seu principal opositor na guerra pelas posições estratégicas, políticas, geográficas e económicas, na África central ocidental. Daí que Dongo poderá também significar apenas um aporuguesamento de Ndongo. Cf. PARREIRA, Adriano (1990), *op. cit.*, pp. 133-134

cerieiros, etc., instruídos nestas artes devido à falta de operários europeus suficientes. No dia 11 de Maio de 1760, o colégio de Luanda foi cercado pela tropa e os jesuítas encarcerados. No dia 18 de Julho de 1760, os jesuítas deixaram o seu colégio de Luanda e embarcaram, no dia seguinte, para o Rio de Janeiro. Para suprir a falta dos mesmos uma carta régia, de 11 de Novembro de 1772, criou na cidade de Luanda, um lugar de mestre de ler e uma aula de gramática latina.⁹¹¹

2. A instrução primária no período monárquico (de 1845 a 1869)

Passados 363 anos após a chegada de Diogo Cão à foz do rio Zaire, a administração central, em Lisboa, através de um decreto assinado por Joaquim José Falcão, a 14 de Agosto de 1845, decidiu tomar em mãos a condução definitiva dos destinos do ensino em todo o espaço de jurisdição portuguesa. A partir desta data foi retirada às organizações religiosas a responsabilidade da instrução em Portugal e nas colónias. Este decreto veio a organizar o ensino em novas bases, tornando-o laico (tal como na metrópole) e passando a constituir um ramo da administração pública. Assim nascia o ensino oficial em Angola. No entanto, a falta de professores acarretou a utilização de párcos para, cumulativamente, ministrarem o ensino, mas com nomeação separada para estas funções.⁹¹² As primeiras tentativas para estruturar os serviços escolares em Portugal e em Angola aconteceram, portanto, no reinado de D. Maria II.

2.1. Política educativa

A primeira escola pública de ler, escrever e contar, apareceu em Luanda, no início da segunda metade do século XVIII. Coube esta iniciativa ao governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho, na sequência da expulsão dos Jesuítas, após o atentado contra o rei D. José I, em 1758.⁹¹³ O surgimento de mais escolas públicas de primeiras letras, veio apenas a surgir em 1845 nas duas mais importantes povoações angolanas (Luanda e Benguela) após o Estado ter assumido o controlo do ensino. Neste período, a instrução pública primária passou a ser organizada em dois graus: elementar e complementar. Para além das escolas que passaram a comportar estes dois graus de ensino “(...) já próprio das populações evoluídas (...), admitia-se também a hipótese de haver Escolas Rudimentares (...) que só em teoria podiam viver, pois as condições eram-lhes

⁹¹¹ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Prelúdio da expulsão dos jesuítas, pp. da web 11-12 de 13

⁹¹² SANTOS, Eduardo dos (1969), *op. cit.*, p.157

⁹¹³ *Idem*, p.86

francamente desfavoráveis (...)⁹¹⁴ O decreto de 14 de Agosto de 1845, que oficializa o ensino público em Angola, procurou dar essencialmente satisfação às exigências da chamada população “civilizada”, ou seja, aos portugueses e seus descendentes. No entanto, a portaria régia de 19 de Novembro de 1856, subscrita pelo marquês de Sá da Bandeira, determinava que os filhos dos régulos, sobas e de outros responsáveis do poder tradicional, deveriam ser educados em Luanda. Essa educação deveria ocorrer às expensas do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob responsabilidade do governador-geral.⁹¹⁵

Em 1858, chegaram a Angola sacerdotes nomeados para as paróquias de Kazengo, Golungo Alto, Benguela, Pungo Andongo, Bembe e Ambriz, tendo passado, quase todos eles, a acumular as funções de professores primários. Na altura, a nomeação destes docentes era feita, conforme foi referido anteriormente, pelo governador-geral.⁹¹⁶ Deste modo, entendia a administração colonial, que melhor se preservariam as colónias e “apontava o interesse que tinha para o país a difusão da língua portuguesa, prejudicada

⁹¹⁴ *Idem*, p.88 e pp.121-122

⁹¹⁵ “Pretendia-se, com isso, que conseguissem aprender perfeitamente a usar a língua portuguesa, que adquirissem hábitos educados, que assimilassem os costumes próprios da civilização europeia, de que depois se fariam propagadores junto dos seus povos. Tinha-se em vista, com esta medida, a difusão cada vez mais intensa da cultura e dos hábitos hoje chamados ocidentais”. Este desiderato é, nesse mesmo ano, reforçado através da portaria de 19 de Dezembro de 1856, que: “(...) autorizava o governador-geral a reunir os educandos em edifício próprio, a nomear mestres que se encarregassem de lhes ministrar as noções que deveriam ser ensinadas, a prover o seu sustento e vestuário, à maneira civilizada. Pretendia-se que se integrassem nos costumes europeus, que tomassem conhecimento dos princípios que enformam as nossas leis, que se apercebessem de como funciona o nosso sistema administrativo e judicial, numa palavra, que adoptassem hábitos, usos e costumes portugueses”. *Cf.*, SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados da Ensinança, p. da web 1 de 15

⁹¹⁶ Um relatório de Sebastião Lopes de Calheiros e Meneses, datado de 31 de Janeiro de 1862, na qualidade de governador-geral, reafirmava assim as vantagens de uma política educativa de aculturação junto das autoridades tradicionais e suas famílias: “(...) se é conveniente aceitar e aproveitar a instituição e autoridade dos sobas, é preciso também educá-los e aos seus macotas; é indispensável aporuguesá-los e, como meio poderoso de o conseguir, devemos ensinar-lhes a ler, escrever e contar, em Português. Saibam Português, quanto possível os grandes de um sobado, que os pequenos o irão aprendendo. Se Portugal não pode, quase com certeza, criar aqui uma nação da sua raça, como criou do outro lado do Atlântico, ao menos eduque um povo que fale a sua língua e tenha mais ou menos a sua Religião e os seus costumes, a fim de lançar mais este cimento da causa da civilização do mundo e de tirar depois mais partido das suas relações e esforços humanitários. Dêmos, pois, aos pretos boas autoridades na pessoa dos chefes, bons mestres e directores nas pessoas dos padres, não imponhamos aos sobas senão a obrigação de dar soldados para a força militar e de ensinar a ler, escrever e contar a seus filhos e aos seus parentes e macotas, e deixemos que o tempo, a Religião e a instrução façam o seu dever”. *Cf.*, SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. A situação eclesiástica, p. da web 11 de 13. Um soba é o mesmo que um responsável por um grupo de habitantes de uma determinada povoação. É um régulo. O macota é um termo angolense, que significa homem de prestígio ou influência numa localidade. Personagem importante do séquito dos sobas. *In*, SÉGUIER, Jaime; dir., (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto, p.726 e p.1108

pelo uso corrente dos idiomas nativos, sobretudo a língua bunda, que exercia profunda influência social.”⁹¹⁷

Em 1863, chegou a haver em Angola, 24 escolas primárias públicas, mas em 1869, esse número baixaria para 16. Com base num documento manuscrito pelo governador-geral de Angola, à guarda do Arquivo Histórico Ultramarino, em Lisboa, pode-se, de certa maneira, inferir, qual a frequência escolar entre os anos de 1846 e 1862 e as dificuldades encontradas para se levar a cabo o funcionamento regular das escolas. De salientar que este documento estabelece uma clara distinção entre alunos do sexo masculino e feminino, enquadrando as meninas numa coluna à parte, muito possivelmente, por cumprirem à época, um plano de estudos diferenciado (quadro 4.2).

QUADRO 4.2 – FREQUÊNCIA EM ESCOLAS OFICIAIS ENTRE 1846-1862

| | ALUNOS | ALUNAS |
|------|--------|--------|
| 1846 | 177 | 21 |
| 1847 | 295 | 25 |
| 1848 | 390 | 18 |
| 1849 | 439 | 8 |
| 1850 | 317 | 7 |
| 1851 | 341 | ? |
| 1857 | 668 | 36 |
| 1858 | 649 | 14 |
| 1860 | 616 | 11 |
| 1861 | 812 | 33 |
| 1862 | 806 | 25 |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁹¹⁸

Em 1867, foi nomeada uma comissão encarregada de elaborar o regulamento para a Escola Principal de Luanda. Poder-se-á dizer que a escola secundária existia, teoricamente, em Angola, desde 14 de Agosto de 1845, através da Escola Principal de

⁹¹⁷ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. O ambiente pedagógico, pp. da web 5-6 e cap. “Limitações da vida escolar”, pp. da web 7-8

⁹¹⁸ A este quadro juntam-se algumas observações, aqui descritas de acordo com a fonte consultada: “falta dos mapas da escola de Kalumbo e ao ano 1850, assim como os que deviam mencionar a Aula de Latim, Aula de Meninas em Luanda; Kalumbo e uma das escolas de Benguela, em 1851; não havia quaisquer dados em relação aos anos de 1852 a 1856; estavam sem professor, no primeiro semestre de 1857, as escolas da Barra do Bengo, Icolo e Bengo, Barra do Dande, Libongo, Egito, Caconda, Quilengues, Catumbela, Gambos, Huíla, Ambriz, D. Pedro V, Ambaca, Cazengo, Dembos e Malange; no segundo semestre de 1857 trabalhavam já as escolas de Icolo e Bengo, Ambaca, Cazengo, Dembos e Malange. Em 1858 estivera vaga a Aula de Meninas, em Luanda, devido ao falecimento da respectiva mestra (Margarida Luísa dos Santos Madail Generoso); a escola de Cambambe não funcionava por incapacidade do professor e, em outros concelhos, as aulas estiveram por vezes encerradas, quer por não haver professor, quer por não aparecerem discípulos. Do ano de 1859 nada se sabia. Em relação a 1861, confessava ter havido diminuição considerável da frequência, particularmente no segundo semestre, pelas causas atrás apontadas.” *Cf.*, SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados de Ensinança, p. da web 10-11 de 15.

Luanda. Mas, na prática, era uma escola de Ensino Primário Complementar, com vocação profissional, pois estava dirigida para a preparação de futuros professores. Mas foi neste aspecto que ela falhou totalmente. Até à publicação do decreto de 30 de Novembro de 1869, funcionava como Escola Complementar do Ensino Primário. Só a partir desta altura foram introduzidas matérias mais adiantadas algumas delas fazendo parte do Ensino Secundário.

2.2. Principais dificuldades

Na primeira metade do século XIX ocorreram as Invasões Francesas, a divulgação das ideias liberais, a independência do Brasil, as guerras civis entre D. Pedro e D. Miguel e o registo de sucessivas revoluções em Portugal. Estes factos associados à escravatura, à dominação espanhola, a carência de um plano, a falta de acção dos governantes e à expulsão dos religiosos concorreram para o laxismo colectivo em Portugal e, conseqüentemente, estão entre as causas que impediram o desenvolvimento do ensino primário público elementar em Angola. Na realidade, só mais tarde os governantes portugueses verificaram que a perseguição às missões, levantava outro tipo de problemas, que não deixou de se reflectir na administração colonial e na própria metrópole.⁹¹⁹

Já praticamente no final deste período, a 10 de Outubro de 1864, uma portaria assinada pelo ministro da Marinha e Ultramar, José da Silva Mendes Leal, procurava, contra a corrente das dificuldades constatadas, orientar o governador-geral da província de Angola para o exercício de acções concretas de acompanhamento e de inspecção às escolas primárias. Surge, à época, uma interessante e oportuna preocupação, assente na consciencialização da função social da escola, do papel do professor primário como dirigente do processo educativo, bem como ainda, na importância da instrução pública primária como factor de progresso.⁹²⁰ Mas, em Angola, não havia qualquer tradição de

⁹¹⁹ “O perfil de saída dos alunos que frequentavam as escolas primárias era efectivamente fraco; os estudantes que se encontravam motivados para dar continuidade aos seus estudos, acabavam por esmorecer e desistir; os conhecimentos adquiridos estavam desajustados das necessidades do meio, daí a escola não se tornar atractiva; as autoridades minoravam os problemas existentes, chegando a nomear professores sem que houvesse alunos”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Limitações da vida escolar, p. da web 8 de 10

⁹²⁰ “Sendo as escolas primárias o alicerce e a base da instrução pública e um agente de civilização que, pelo seu influxo nos progressos humanos, deve merecer a mais esmerada solícitude e aturados desvelos a todas as autoridades, manda Sua Majestade El-Rei, pela Secretaria de Estado dos Negócios da Marinha e Ultramar, que o governador-geral da província de Angola, tomando na maior consideração quanto respeita a este

ensino e o número de pessoas cultas ou que desejavam cultivar-se, era ínfimo. A maior parte passava uns anos a amearhar um pecúlio, que lhe permitisse viver desafogadamente em Portugal, de onde, muitas vezes, não vinham as mulheres nem os filhos, para residirem em Angola. A cobiça acabava por desacreditar os próprios governos da colónia, já que, a sua economia, se baseava no comércio de escravos e os governantes tinham interesses relacionados com o mesmo. Logo, “para além dos erros estruturais, vinha-se para Angola com a finalidade de enriquecer, de enriquecer depressa, de enriquecer a todo o custo.”⁹²¹ Para perpetuar esta forma de enriquecimento tornava-se, obviamente, necessário, “transformar” culturalmente os autóctones, numa altura em que a resistência armada à presença portuguesa, maioritariamente fixada no litoral, era bastante forte. Neste período, a aculturação das autoridades tradicionais, em Luanda, não passou de letra morta, apesar da rubrica financeira para levar por diante este desiderato ter continuado a fazer parte do orçamento geral da colónia durante 30 anos.

3. A instrução primária no período monárquico (de 1869 a 1910)

O decreto de 30 de Novembro de 1869 assinado pelo ministro da Marinha e do Ultramar, Luís Augusto Rebelo da Silva, um mês antes da fusão entre os reinos de Angola e de Benguela, não era mais do que um prolongamento natural do decreto de Joaquim José Falcão, publicado a 14 de Agosto de 1845. Todavia, o decreto de 1869 procurava imprimir um novo dinamismo para o efectivo funcionamento da instrução primária nas colónias.

3.1. Política Educativa

Do ponto de vista político-administrativo, o decreto de 1869 mantinha o Estado como responsável máximo pela orientação do ensino e pela fiscalização da actividade docente. A inspecção pedagógica, anteriormente experimentada, começava agora a ser materializada embora ainda em bases incipientes. A competência e a obrigação do Estado

assunto, frequentemente, inspecione e faça inspeccionar as escolas da província, para que nelas se cumpra o que determinam as leis, que de instruções convenientes, formule os regulamentos respectivos, faça as recomendações oportunas e adopte todos os meios eficazes para que, nas ditas escolas, se estabeleça um regime carinhoso e atractivo, que trate ao mesmo tempo de instituir pequenos prémios para os alunos que se distinguirem e, finalmente, que acerca de tudo isto informe assiduamente, bem como, no que se refere ao mérito, capacidade e diligência dos professores”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Cuidados de Ensino, p. da web 12 de 15

⁹²¹ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Prelúdio da expulsão dos Jesuítas, p. da web 5 e 9 de 13.

em dar provimento à criação e instalação das escolas em todas as povoações de relativa importância, que, à época, em Angola, não iam além de Luanda, Benguela, Moçâmedes e Golungo Alto, aparecem reforçadas através deste novo decreto.⁹²² Procurando elevar o índice de escolarização nas colónias, o ministro Luís Augusto Rebelo da Silva, através do diploma de 17 de Dezembro de 1868, tentou preencher os lugares vagos nas escolas por falta de pessoal habilitado, fixando as vantagens a conceder aos sacerdotes que, estando a exercer funções eclesiásticas nas colónias, viessem a acumular, também, funções de docência. Foi neste contexto que, em 1871, chegaram a Angola os primeiros 5, de um total de 23 sacerdotes goeses, para exercerem a sua actividade missionária em Angola. Posteriormente, procurando diagnosticar a situação do ensino nas colónias, o governo central, em Lisboa, através de uma circular assinada pelo ministro Rebelo da Silva, a 18 de Janeiro de 1870, solicitou que lhe fosse enviado um mapa com a localização das escolas criadas e com a discriminação daquelas que se encontravam em funcionamento e das que se encontravam vagas; o nome e a indicação das habilitações literárias dos professores; o número de alunos que cada sala comportava; informações concretas sobre os manuais adoptados.

Ainda no âmbito de uma maior concretização da anterior política educativa, orientou, o ministro Rebelo da Silva, no sentido de uma maior difusão do ensino entre as populações, independentemente da origem ser europeia ou africana, e recomendou que fosse de imediato constituído o Conselho Inspector de Instrução Pública, assim como as Juntas do Ensino em cada localidade. A 18 de Novembro de 1871 foram publicadas disposições tendentes a aumentar a frequência escolar, aplicando sanções aos pais de origem europeia e de certo estrato de população africana considerada “evoluída”, que não enviassem os filhos à escola. A grande maioria das escolas em actividade eram regidas por párocos, quase os únicos que concorriam ao magistério e que acumulavam à cóngrua a gratificação de professor.⁹²³

No que respeita aos meios de ensino, a carência de livros didácticos constituiu sempre um grave problema escolar em Angola, desde que o ensino oficial foi instituído em 1845. Um problema que se arrastou até cerca de 1961, i.e., até ao período imediatamente anterior à independência de Angola.⁹²⁴ Em 15 de Setembro de 1885, o governo central solicitou às autoridades de Angola o envio de uma lista com a indicação das escolas primárias que tinham funcionado no ano de 1884, para além da frequência de

⁹²² *Idem*, cap. Cuidados de Ensino, pp. da web 5-6 e pp. 10-11 de 15.

⁹²³ *Idem*, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 8 de 13

⁹²⁴ *Idem*, pp. da web 5-6 de 13

alunos em cada uma delas. Pretendia, assim, o governo central organizar a estatística da instrução pública nas colónias.⁹²⁵

3.1.1. Calendário escolar

Através da portaria de 7 de Agosto de 1900, o governador-geral António Duarte Ramada Curto, por proposta do secretário-geral de Angola, Dr. Joaquim de Almeida da Cunha, determinou que, nas escolas de Angola, o mês de Setembro fosse tempo lectivo e as férias fossem dadas em Março. Era a primeira tentativa de mudança do ano escolar português para um nitidamente angolano, uma vez que não se justificava que as férias grandes fossem em Setembro, como em Portugal. Em Angola, esse não era o tempo de praia, nem o tempo de colheitas, como na Europa. De salientar ainda que as férias escolares de maior duração não ultrapassavam um mês.⁹²⁶

3.1.2. A reforma de 1906

Em 9 de Maio de 1906, o ministro da Marinha e Ultramar, António de Azevedo Castelo Branco, fez publicar o regulamento que instituía a reforma do ensino primário, acompanhado dos respectivos programas escolares. Este regulamento estabelecia ainda normas para a nomeação dos júris de exame e recrutamento dos respectivos membros. O ano lectivo passava a ter o seu início em 15 de Abril e terminava em 31 de Janeiro.

Com a reforma de 1906 o Conselho Inspector de Instrução Pública seria constituído pelas seguintes individualidades: governador-geral, que seria o presidente nato; bispo ou vigário capitular da diocese; director da Escola Principal de Luanda e, depois, da Escola Profissional D. Carlos I. Se bem que a partir da reforma de 1869,

⁹²⁵ Através de um relatório confidencial do governador-geral, Guilherme Capelo, a respeito do funcionamento das escolas em Angola, foi comunicado ao ministro o seguinte: “Nesta Província a instrução é deficientíssima, não só pela ignorância dos professores, como pela incúria dos chefes de família, que deixam em desgraçado abandono a educação das crianças. O geral da população vive menos que modestamente, e raros são os pais que mandam educar os filhos para a Europa. Não há aqui o menor interesse pela educação da mocidade, que é julgada completa e terminada com umas leves noções de leitura, escrita e algumas operações de aritmética (...)” SANTOS, Martins dos, *op.cit.*, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 2 de 13

⁹²⁶ SANTOS, Martins dos, *op.cit.*, cap. Tentativas Missionárias, pp. da web 11-12 de 15

houvesse uma maior tendência para o exercício de uma melhor gestão educativa por parte do Estado, a política educativa, praticamente, não se alterou, nem proporcionou um aumento significativo na taxa de escolarização. Isto, quer em relação aos europeus e seus descendentes, quer em relação à pequena burguesia africana da altura. As dificuldades no recrutamento de docentes e na aquisição de manuais escolares, associadas à falta de interesse dos pais em enviarem os seus filhos à escola, contribuíram, em grande parte, para o fraco desenvolvimento da instrução primária em Angola.

4. A instrução primária no período republicano (de 1910 a 1933)

Com a proclamação da República Portuguesa, a 5 de Outubro de 1910, foram novamente expulsas as ordens religiosas da metrópole e das colónias. O ambiente da época era caracterizado pelo laicismo e, também nalguns casos, pelo ateísmo dos novos governantes. Entrava-se num período em que o ideal católico era desprezado, esquecido, ou mesmo perseguido. O mesmo acontecia com as missões protestantes que, no fundo, não deixaram de sofrer as consequências do ambiente que se vivia na altura.

4.1. Política Educativa

Com o fim da monarquia em Portugal não se verificaram grandes alterações em relação a uma maior equidade entre europeus e africanos nas colónias portuguesas. A Constituição Republicana de 1911 mantinha o dever dos indígenas terem de obrigatoriamente trabalhar, limitando, porém, os “contratos” a um total de dois anos. Procurava-se, no entanto, tornar um pouco mais humana a condição dos “contratados”, proibindo os patrões de utilizarem castigos corporais.⁹²⁷ Com a exclusão dos chamados “indígenas”, constituída pela grande maioria dos negros, a população de origem europeia e os descendentes de uma pequena burguesia angolana ligada ao funcionalismo público eram os únicos beneficiários das políticas direccionadas para a instrução pública nas colónias.

A 13 de Abril de 1912 foi determinado, com carácter provisório e até ulterior resolução, que se passasse a usar em Angola a reforma ortográfica, que havia sido aprovada e posteriormente publicada no Diário do Governo, de 12 de Setembro de 1911.

⁹²⁷ WILENSKY, Alfredo Heitor (1968), *Tendencias de legislación ultramarina portuguesa en África*, Braga, Editora Pax, pp 37-44 e SILVA CUNHA, J.M. da (1955) *O Trabalho Indígena*, Lisboa, Agência do Ultramar, 2º ed, pp. 197-199, *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.204

Para além de um grupo de filólogos e outros estudiosos de elevado gabarito, à frente desta reforma encontrava-se Teófilo Braga, primeiro presidente da República Portuguesa. Caracterizou-se a mesma por um notável rigor científico e apesar de ter sofrido alterações ao longo dos anos, os seus princípios estão na base da ortografia oficial ainda hoje em vigor.⁹²⁸

A lei de 31 de Agosto de 1915, determinava que nos estabelecimentos de ensino, não poderia ser provido, em qualquer cargo, todo aquele que não aderisse às instituições republicanas. O decreto de 29 de Junho de 1922 tornou esta medida extensiva a todos os funcionários e acrescentava que, a mesma, deveria ser aplicada em todas as nomeações, transferências, permutas, provimentos internos, etc., exceptuando-se os casos em que a transferência fosse compulsiva por motivos disciplinares.

A partir de 1921, através do Decreto nº 77, do Governador Provincial de Angola, Norton de Matos, publicado pelo Boletim Oficial de Angola, nº 5, 1ª série, de 9 de Dezembro de 1921, passava a ser obrigatório o ensino da língua portuguesa nas missões e deixava de ser permitido o ensino das línguas estrangeiras e das línguas africanas. Aparentemente, estas últimas, sob o protesto de poderem vir a prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos cidadãos portugueses e das próprias populações africanas.⁹²⁹

⁹²⁸ SANTOS, Martins dos, cap. Situação do Ensino Básico, p. da web 12 de 13

⁹²⁹ “Artº 1; ponto 3: É obrigatório em qualquer missão o ensino da Língua Portuguesa; ponto 4: É vedado o ensino de qualquer língua estrangeira. Artº 2: Não é permitido ensinar nas escolas de missões línguas indígenas. Artº 3: O uso de língua indígena só é permitido em linguagem falada na catequese e, como auxiliar, no período do ensino elementar da Língua Portuguesa. Parágrafo 1º: É vedado na catequese das missões, nas escolas e em quaisquer relações com indígenas o emprego das línguas indígenas, por escrito ou falada de outras línguas que não seja o português, por meio dos folhetos, jornais, folhas avulsas e quaisquer manuscritos. Parágrafo 2º: Os livros de ensino religioso não são permitidos noutra língua que não seja o português, podendo ser acompanhado do texto de uma versão paralela em língua indígena. Parágrafo 3º: O emprego da língua falada a que se refere o corpo deste artigo e o da versão em língua indígena, nos termos do parágrafo anterior, só são permitidos transitoriamente e enquanto se não generalizar entre os indígenas o conhecimento da Língua Portuguesa, cabendo aos missionários substituir sucessivamente e o mais possível em todas as relações com os indígenas e na catequese as línguas indígenas pela Língua Portuguesa. Artº 4: As disposições dos dois artigos antecedentes não impedem os trabalhos linguísticos ou quaisquer outras de investigações científicas, reservando-se porém ao governo o direito de proibir a sua circulação quando, mediante inquérito administrativo, se reconhecer que ela pode prejudicar a ordem pública e a liberdade ou a segurança dos ‘cidadãos’ e das populações indígenas”. In, BARBOSA, Jorge Morais (1969) *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa, pp.139-140

A 25 de Novembro de 1929, foram constituídos os quadros docentes para os diferentes tipos de escola, que passaram a existir em Angola: *escolas primárias*, *escolas infantis*, *escolas rurais* e *escolas-oficinas*.⁹³⁰

O Diploma Legislativo n.º 238, de 17 de Maio de 1930, passou a estabelecer as principais diferenças entre o ensino para indígenas (os não assimilados) e o ensino primário elementar para os não-indígenas (os de origem europeia e os africanos assimilados). De acordo com a nova política educativa o ensino para os indígenas ocorria, principalmente, em *escolas rurais* e *escolas-oficinas*, ambas vocacionadas para o trabalho manual e para a aprendizagem de um ofício, sem preocupações direccionadas para o desenvolvimento multifacetado das crianças africanas. Já o ensino para os não-indígenas, realizado em *escolas infantis* e em *escolas primárias*, “visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.”⁹³¹

Como já tivemos a oportunidade de assinalar, foi sobretudo em finais do século XIX, que o “culto da raça” começou a manifestar-se na metrópole e também nas colónias. Conhecidos que são os propósitos do *ensino primário*, que se foi estendendo de acordo com os interesses da própria administração colonial, passamos a abordar os objectivos e a praticabilidade do *ensino pré-escolar*, do *ensino elementar profissional* e do *ensino profissional* – as inovações da política educativa deste primeiro período republicano.

4.1.1. O ensino pré-escolar

Neste período, o chamado *ensino infantil*, que não passou da teoria, deveria ser ministrado em regime co-educativo e propunha-se proporcionar o desenvolvimento integral da criança, de modo a beneficiá-la nos aspectos intelectual, moral e físico, preparando-a para ingressar no *ensino primário*.

⁹³⁰ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Professores e Escolas, pp. da web 9-10 de 17

⁹³¹ Como podemos ver a seguir, os propósitos eram claros e bem elucidativos: “Artigo 1º: O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio. Artigo 7º: O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colónias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses”. In, MAZULA, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, Lisboa, p.80

Um dos objectivos a alcançar consistia na “fixação e hábitos de ordem, asseio e higiene, pontualidade e método de trabalho”. Abrangeria três classes, entre os 4 e os 7 anos de idade.

4.1.2. O Ensino elementar profissional

Tal como o *ensino infantil*, também o *ensino elementar profissional* não passou da teoria e bons desejos. Era ministrado a crianças africanas negras, nas *escolas rurais*, e “destinava-se a criar hábitos de higiene, de compostura e de trabalho, preparando-as para o seu ingresso nas *escolas-oficinas*”. O ensino seria ministrado numa só classe e único curso, inicialmente em línguas africanas, mas com progressiva transição para a prática da língua portuguesa.

4.1.3. O ensino profissional

O *ensino profissional* era ministrado nas *escolas-oficinas* e tinha a finalidade de dar aos africanos não-brancos educação profissional, criando-lhes hábitos de trabalho e proporcionando-lhes os “conhecimentos literários compatíveis com o seu desenvolvimento intelectual”. Compreendia duas partes: a parte geral, com instrução literária elementar; e parte técnica, que tenderia para a especialização. Seria, sempre que possível, adoptado o regime de internato (sem coabitação de diferentes sexos), ou de semi-internato. As escolas deveriam ser criadas em todas as circunscrições administrativas, onde ainda não existisse o ensino profissional. Anexa à escola, deveria haver uma granja agrícola, integrada no estabelecimento.⁹³²

5. A instrução primária no período republicano (de 1933 a 1961)

A 8 de Fevereiro de 1933, o governo português procurou iniciar uma reorganização do *ensino primário*. Até 1961 e no âmbito da mesma, foram decretadas várias medidas de carácter pedagógico-administrativo tendentes a um maior desenvolvimento da instrução primária em Angola.

⁹³² SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Organização da Instrução Pública, p. da web 3 de 10

Após a Constituição Política de 1933 foi instituída a obrigação de apresentação, pelos funcionários públicos, de uma declaração anti-comunista.⁹³³

A 27 de Julho de 1937, uma portaria do Governo-Geral de Angola, ao verificar o aumento considerável de pedidos de diplomas para o exercício do ensino particular, passou a exigir, aos candidatos a professor, a preparação escolar mínima do curso geral dos liceus ou habilitações equivalentes, inclusive àqueles que desejassem exercer esta actividade no âmbito individual.⁹³⁴

A 26 de Março de 1938 foi aprovado e posto em execução o *Regulamento da Escola de Aplicação e Ensaios*, de Luanda, criada no âmbito da portaria de 27 de Julho de 1937. Esta instituição escolar tinha em vista, por um lado, o ensaio de métodos e de processos didácticos que mais conviessem ao ensino em Angola e, por outro, procurava dar, aos futuros *Professores de Posto Escolar* e aos docentes das *Escolas de Ensino Particular*, a conveniente prática pedagógica, correspondente a um ano de estágio nas escolas anexas. Os mesmos deveriam cumprir o seguinte Plano de Estudos: Pedagogia Geral; Metodologias Didácticas do Ensino Primário; Feitos Pátrios (em função de Educação Moral e Cívica); Legislação Escolar aplicável a Angola; Higiene Geral e Escolar; Ginástica; Canto Coral.⁹³⁵

Em 8 de Janeiro de 1941, foram criadas Zonas Escolares, que correspondiam às províncias existentes na altura. Em cada Zona Escolar deveria haver um director, responsável pelos problemas disciplinares e administrativos do *ensino primário*, escolhido entre os professores efectivos, sob proposta do chefe dos Serviços de Instrução Pública. Poderia o director ser dispensado da actividade docente, embora estivesse, em princípio, obrigado a exercê-la.

Em 23 de Maio de 1945, já com Marcelo José das Neves Alves Caetano como ministro das Colónias (de 6 de Setembro de 1944 a Fevereiro de 1947), foi determinado que, durante os meses de Outubro e Novembro de cada ano, se efectuasse, em relação ao ano lectivo seguinte, o recenseamento da população escolar não-indígena. Este recenseamento tinha o objectivo de fazer o levantamento das crianças, entre os 3 e os 6

⁹³³ *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 14 de 17 e cap. “Museus e Arquivos”, p. da web 7 de 10

⁹³⁴ *Idem*, cap. Organização da Instrução Pública, p. da web 8 de 10

⁹³⁵ *Idem*, cap. Professores e Escolas, p. da web 15 de 17

anos de idade, com vista à sua posterior matrícula em jardins-escolas, implantados em algumas das principais cidades de Angola.⁹³⁶

A 27 de Abril de 1949, ao tempo do ministro das Colónias Teófilo Duarte, foi aprovado e entrou em execução o *Regulamento do Curso de Regentes Escolares*, bem como o *Regulamento dos Professores do Quadro Docente Eventual*, que haviam sido criados a 16 de Março de 1945, no tempo do seu antecessor, Marcelo Caetano. Os professores do Quadro Docente Eventual deveriam seguir um curso intensivo de formação pedagógica, com a duração de dois semestres. Embora desconheçamos quais eram, na altura, as habilitações mínimas exigidas pela lei, sabemos que, para o exercício da docência, os candidatos deveriam ter idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos. O estudo preparatório obedecia ao esquema do quadro 4.3, a seguir representado:

QUADRO 4.3 – PLANO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES EVENTUAIS

| | 1º SEMESTRE | 2º SEMESTRE |
|--------------------------------|-------------|-------------|
| Pedagogia e Didáctica Geral | | + |
| Psicologia Escolar | + | |
| Didáctica Especial | + | + |
| Legislação e Administ. Escolar | | + |
| Higiene Escolar | + | |
| Desenho e Trabalhos Manuais | + | + |
| Org. Pol. e Admin. da Nação | | + |
| Educação Feminina (sessão) | + | + |
| Religião e Moral (sessão) | + | + |
| Música e Canto Coral (sessão) | + | + |
| Educação Física (sessão) | + | + |
| Prática Pedagógica (8 horas) | + | + |

FONTE: In, Martins dos Santos, Cultura, Educação e Ensino em Angola⁹³⁷

Aquando do exercício de funções do ministro Teófilo Duarte, entre 1947-1950, voltou a emergir a ideia de se criarem escolas para a formação de autoridades tradicionais. Porém, esta ideia desapareceu com a sua saída do elenco governamental.⁹³⁸

⁹³⁶ *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 1 de 6

⁹³⁷ *Idem*, cap. Estruturas Burocráticas, p. da web 5 de 11

⁹³⁸ Martins dos Santos tece o seguinte comentário: “No caso da iniciativa de Teófilo Duarte, houve quem combatesse a ideia, por se manifestar um tanto segregacionista, contrária ao sentir lusitano, mas que ainda obteve certa aceitação (...) a educação tinha o objectivo de preparar elites, preparar os filhos dos privilegiados para ocuparem aristocraticamente os lugares de comando. Os filhos dos sobas eram meninos privilegiados, à semelhança do que acontecia com os brancos, destinados desde o berço a exercer funções de chefia, a ocupar lugares destacados. Apesar da sua largueza de vistas e de ter mentalidade muito liberal e sobre certos aspectos muito avançada, nem o já remoto ministro Sá da Bandeira conseguiu ultrapassar o condicionalismo do seu tempo e aprender com a antecipação os rumos do futuro. Com Teófilo Duarte a situação piorava, pois estávamos num tempo em que se punha certa esperança na *apartheid*”. Cf., SANTOS, Martins *op. cit.*, cap. Cuidados da Ensinança, p. da web 2 de 15. A política do *apartheid* acabou por se instaurar em África com a constituição da República da África do Sul, em 1961 e a separação dos actuais Lesotho, Botswana e Swazilândia. A contestação ao regime do *apartheid* leva ao surgimento do manifesto

Com o objectivo de diminuir o alto índice de analfabetismo em Angola, através do diploma legislativo de dia 17 de Abril de 1957, foram criados cursos de alfabetização, para indivíduos maiores de 14 anos. Uma medida que, desde 1952, já vigorava na metrópole. Mas, a chegada a Angola de emigrantes portugueses de origem europeia, “fez aumentar consideravelmente a percentagem de brancos analfabetos”.

A partir de 1 de Julho de 1958, seria proibida a admissão de indivíduos “não-indígenas”, que não soubessem ler e escrever, residindo em Angola há mais de seis meses, nas profissões relacionadas com o comércio ou a indústria. Fora desta exigência ficavam todos aqueles que tivessem mais de 45 anos de idade, ou mais de 10 anos de estadia na província.⁹³⁹

Neste contexto, a 4 de Março de 1959, foi aprovado o *Regulamento dos Cursos do Ensino Primário para Adultos*, previsto no diploma legislativo acima referido (17 de Abril de 1957), sendo criados, a 27 de Março de 1959, cursos oficiais para o ensino de adultos analfabetos nas cidades de Luanda (três); Nova Lisboa (dois); Sá da Bandeira (dois), Lobito, Benguela e Moçâmedes.⁹⁴⁰ No dia 5 de Agosto de 1960, foram mandados aplicar nas províncias ultramarinas, embora com diversas alterações, os Programas do Ensino Primário, que já haviam sido aprovados, a 28 de Maio desse mesmo ano, para as escolas da metrópole.⁹⁴¹

5.1.1. Calendário escolar

No início deste período (1933-1961), com a disposição de 8 de Fevereiro de 1933, o ano lectivo deveria começar na primeira segunda-feira de Abril e terminar em 23 de Dezembro. Os períodos escolares ficavam compreendidos entre 1 de Abril e 30 de Junho; 10 de Julho e 23 de Setembro; e 1 de Outubro e 22 de Dezembro.

Quando a Páscoa não coincidisse com as férias, seriam feriados os três dias que a antecediam. As quintas-feiras ficaram reservadas a actividades circum-escolares de interesse educativo. No mês de Março, em Angola, as escolas suspendiam a sua actividade

Umkhonto We Sizwe, o braço armado do ANC e mais tarde à prisão de destacados membros desta organização, entre os quais, o presidente do Congresso Nacional Africano para o Transval, Nelson Mandela. Cf., ZAU, Filipe (2005), *op. cit.*, p.78 e ainda em ALMEIDA, Eugénio Luís da Costa (1989), *ANC, (African National Congress)*, Organizações Políticas Internacionais, Universidade Lusíada, In, <http://elcalmeida.home.sapo.pt/Naopublicados/ANC.htm>, em 28/01/05

⁹³⁹ SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Estruturas Burocráticas, p. a web 6 de 11

⁹⁴⁰ *Idem*, cap. Escolas-Oficinas, p. da web 6 de 11

⁹⁴¹ *Idem*, cap. Estruturas Burocráticas, p. da web 9 de 11. **Vejam-se os efectivos do Ensino Primário em Angola no contexto da África sub-sahariana (1960) em ANEXOS IV-B**

docente e entravam em férias. Não era feita qualquer menção ao Natal e ao Carnaval. Os exames deveriam decorrer no mês de Janeiro e as matrículas na segunda quinzena de Março.⁹⁴²

Mais tarde, com a finalidade de articular os serviços escolares de Angola com os da metrópole, no dia 6 de Fevereiro de 1954, determinou-se que o ano lectivo em Angola e em Moçambique começasse a 10 de Setembro e terminasse a 30 de Junho. A divisão dos períodos em que o ano lectivo se subdividia, seria estabelecida em cada uma das províncias.

A 4 de Fevereiro de 1959, determinou-se que as provas de passagem de classe, nas *escolas primárias elementares*, quer no ensino oficial, quer no particular, se efectuassem nos últimos 5 dias lectivos do mês de Junho. Quanto aos exames da 4ª classe, estes teriam início no primeiro dia útil de Julho.

5.1.2. A guerra colonial: o factor de mudança

Em 1961, com o começo da luta armada de libertação nacional em Angola, o governo português procurou implementar por todo o território uma maior rede de estabelecimentos escolares e, conseqüentemente, promover e divulgar mais afincadamente, a língua e a cultura portuguesas por um maior número de angolanos. Todavia, para a grande maioria dos angolanos, as repercussões ao nível da escolarização primária não se tornaram visíveis apesar da abolição da discriminatória *Lei do Indigenato*.

6. A instrução primária no período republicano (de 1961 a 1975)

Ao tempo do ministro Vasco Lopes Alves, ex-governador-geral de Angola, foram assinados, a 1 de Abril de 1961, alguns diplomas, que visavam travar os efeitos políticos do início da luta armada, após o assalto às cadeias de Luanda, a 4 de Fevereiro de 1961 e da revolta das populações no norte de Angola, a 15 de Março desse mesmo ano. Porém, é posteriormente, com Adriano Moreira, como ministro do Ultramar, que os primeiros resultados concretos de uma política de instrução primária começaram a surgir em Angola.

6.1. Política Educativa

Calcula-se que, por volta de 1962, tenham aparecido os primeiros *Cursos de Monitores Escolares*, ou seja, professores apenas habilitados com a 4ª classe, que, nas

⁹⁴² *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 3 de 6

zonas rurais leccionavam crianças da 1ª à 4ª classe, em alguns casos com as 4 classes dentro de uma mesma sala de aula. O tempo de duração da sua formação ocorria apenas no mês de Março, ou entre Julho e Agosto, no período das férias, altura em que se podia dispor das instalações escolares, tanto para as aulas-modelo, como para o refeitório e dormitório. Em geral, os monitores escolares apresentavam fraco domínio da língua portuguesa. Tinham dificuldade em redigir e cometiam muitos e grosseiros erros ortográficos. A aprendizagem das aptidões pedagógicas assentava no princípio da imitação: “faz como eu faço”.⁹⁴³

As primeiras duas *Escolas do Magistério Primário* foram criadas a 17 de Março de 1962. As mesmas foram implantadas, pelo diploma legislativo de 11 de Maio desse ano, nas cidades de Silva Porto e de Malange. Esta última acabou por ser transferida para Luanda, em 24 de Agosto de 1963, por falta de inscrições que, na altura, justificassem a abertura do curso.⁹⁴⁴ A 12 de Fevereiro de 1963, foram criados 200 lugares de *Professores de Posto Escolar*. No decorrer de 1964, mais de 50 *Postos Escolares* e cerca de dezena e meia de *Escolas Primárias*.

Um despacho do Secretário Provincial da Educação, de 30 de Outubro de 1966, determinava que, a partir do exame da instrução primária elementar, vulgarmente designado por exame da 4ª classe, se poderiam aceitar candidatos para a frequência das *Escolas de Habilitação de Professores de Posto*. Os alunos que já tivessem alcançado o primeiro ciclo liceal ou equivalente, matricular-se-iam no 3º ano, sendo, porém, obrigados a frequentar as aulas de “Religião e Moral” e de “Técnicas de Desenvolvimento Comunitário” do 1º e 2º anos, bem como as aulas de “Noções Didáctico-Pedagógicas” do 2º ano. Cerca de 20 anos antes, tinham começado a funcionar as primeiras instituições de formação docente, as chamadas *Escolas do Magistério Rudimentar*, que podem ser consideradas como o embrião das *Escolas de Habilitação de Professores de Posto*.⁹⁴⁵

⁹⁴³ *Idem*, cap. Cursos de Monitores Escolares, p. da web 2 de 3

⁹⁴⁴ *Idem*, cap. Ensino Primário Elementar, p. da web 10 de 12

⁹⁴⁵ *Idem*, p. da web 1 de 2

QUADRO 4.4 – DATAS DE CRIAÇÃO E LOCAIS DE FIXAÇÃO DAS ESCOLAS DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO

| Ano / Local | 1962 | 1963 | 1967 | 1971 | 1974 | Total Geral |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|-------------|
| Silva Porto | 17/03 | | | | | ↓ |
| Luanda | | 24/08 | | | | |
| Benguela | | | 22/04 | | | |
| Malange | | | | 26/04 | | |
| Nova Lisboa | | | | | 12/04 | |
| Escolas/Ano | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁹⁴⁶

Os *postos escolares* eram fundados em zonas afastadas de menor incidência populacional tendo anexa uma oficina de carpintaria e uma horta de culturas agrícolas. Já as *escolas primárias* eram criadas nas melhores, maiores e mais desenvolvidas povoações. Os *postos escolares*, quase sempre antecediam às futuras *escolas primárias*.

Em 29 de Dezembro de 1967, foi mandado aplicar às colónias o disposto no decreto-lei de 9 de Julho de 1964. Este diploma ampliou o período de escolaridade primária obrigatória, ficando o mesmo a abranger dois ciclos: o elementar, até ao exame de 4ª classe; o complementar, com mais 2 anos.⁹⁴⁷

QUADRO 4.5 – DATAS DE CRIAÇÃO E LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS DE HABILITAÇÃO DE PROFESSORES DE POSTO

| Ano / Local | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | Total Geral |
|----------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------------|
| S. Salvador | 21/08 | | | | | | | ↓ |
| H. de Carvalho | | 20/08 | | | | | | |
| Salazar | | | 22/12 | | | | | |
| Luanda | | | | 28/09 | | | | |
| Cabinda | | | | 28/09 | | | | |
| Benguela | | | | 28/09 | | | | |
| Caconda | | | | | 25/07 | | | |
| Andulo | | | | | 20/08 | | | |
| Santa Comba | | | | | 31/12 | | | |
| Belize | | | | | | 25/08 | | |
| Carmona | | | | | | 05/12 | | |
| Luso | | | | | | | 06/01 | |
| Malange | | | | | | | 06/01 | |

⁹⁴⁶ *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, pp. da web 1-2 de 2

⁹⁴⁷ *Idem*, cap. Secretaria Provincial de Educação, p. da web 13 de 23

| Ano | 1965 | 1966 | 1967 | 1968 | 1969 | 1970 | 1971 | Total |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Local | | | | | | | | Geral |
| Huíla | | | | | | | 06/01 | |
| Bela Vista | | | | | | | 06/01 | |
| Cuíma | | | | | | | 06/01 | |
| Escolas/Ano | 1 | 1 | 1 | 3 | 3 | 2 | 5 | 16 |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁹⁴⁸

Entre os finais da década de 60 e inícios de 70, haviam ocorrido sucessivos alargamentos do quadro docente do *ensino primário*, em Angola:

- Em 28 de Janeiro de 1967, seis anos após o início da guerra colonial em Angola, houve um aumento de 200 lugares, sendo 100 de professores primários e 100 de Professores de Posto;
- Em 3 de Fevereiro de 1970, havia-se registado um novo aumento: 40 professores primários, 30 mestres de ofícios, 31 auxiliares de ofícios e 50 professores de posto;
- Em 13 de Março de 1970, através de um decreto homologado pelo presidente da República Portuguesa, almirante Américo Tomás, criaram-se 1.500 lugares de professor de ensino primário, que deveriam ser preenchidos consoante as necessidades, bem como orçamentados de acordo com as disponibilidades financeiras;
- Em 14 de Setembro de 1973, foram criados mais 850 lugares de professor primário e 950 lugares de professor de posto...

**QUADRO 4.6 – MAPA DA DISTRIBUIÇÃO DO PESSOAL DOCENTE
(14 DE JANEIRO DE 1974)**

| DISTRITOS | PROF. PRIMÁRIOS | PROF. DE POSTO | TOTAL |
|----------------|-----------------|----------------|-------|
| Benguela | 250 | 170 | 420 |
| Bié | 100 | 165 | 265 |
| Cabinda | 50 | 110 | 160 |
| Cuanza Norte | 100 | 110 | 210 |
| Cuanza Sul | 100 | 110 | 210 |
| Cunene | 50 | 70 | 120 |
| Cuando Cubango | 50 | 70 | 120 |

⁹⁴⁸ *Idem*, cap. Escolas de Habilitação de Professores de Posto, p. da web 3 de 4. Martins dos Santos, afirma ainda que, a Escola do Cuíma, já se encontrava em funcionamento deste 1940, mas com funções diferentes e uma outra denominação. Todas as outras *Escolas de Habilitação de Professores de Posto* foram estabelecidas por iniciativa das missões católicas. Dada a carência de pessoal docente foram sendo institucionalizadas com o andar do tempo.

| DISTRITOS | PROF. PRIMÁRIOS | PROF. DE POSTO | TOTAL |
|--------------------|-----------------|----------------|--------------|
| Huambo | 270 | 280 | 550 |
| Huíla | 220 | 190 | 410 |
| Luanda | 750 | 115 | 865 |
| Lunda | 50 | 50 | 100 |
| Malanje | 100 | 130 | 230 |
| Moçâmedes | 50 | 40 | 90 |
| Moxico | 60 | 50 | 110 |
| Uíge | 100 | 140 | 240 |
| Zaire | 50 | 50 | 100 |
| TOTAL GERAL | 2.350 | 1.850 | 4.200 |

FONTE: Martins dos Santos, *Cultura, Educação e Ensino em Angola*⁹⁴⁹

Entre os anos lectivos de 1965/66 e 1971/72, a frequência escolar no ensino primário evoluiu de 218 mil para 482 mil alunos. A taxa de escolarização que, em 1960, se encontrava nos 12,4 %, passou para 29% no ano lectivo de 1965/66 e atingiu, em 1971/1972, valores na ordem dos 50%. Contudo, a maioria da população angolana que vivia nas zonas rurais, não veio a beneficiar dos novos componentes trazidos pela nova política colonial, já que as principais instituições escolares se situavam nas cidades de Luanda, Sá da Bandeira, Benguela e Nova Lisboa.⁹⁵⁰

Portugal começava, finalmente, neste período (1961-1975), a interessar-se pela escolaridade em Angola e acelerava o ritmo do seu crescimento até ao limite das suas possibilidades. Mas o atraso que vinha de trás era muito grande e, evidentemente, não podia ser superado a curto prazo.⁹⁵¹

6.2. Acções do Governo de Transição

Com o intuito de atrair para o ensino primário o maior número possível de indivíduos, foi estabelecido, a 2 de Novembro de 1974, nas *Escolas do Magistério Primário de Angola*, o regime de voluntariado. Esta experiência entrou em funcionamento ainda antes da elaboração e aprovação do respectivo regulamento, que só veio a verificar-se a 25 de Janeiro de 1975.⁹⁵² À época foram também revistos os vencimentos do pessoal

⁹⁴⁹ *Idem*, p. 12 de 23

⁹⁵⁰ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p. 7

⁹⁵¹ *Idem*, cap. Corpo Docente do Ensino Primário, p. da web 5 de 6

⁹⁵² *Idem*, cap. Escolas do Magistério Primário, p. da web 2 de 2

docente do ensino primário em Angola, através do decreto de 25 de Junho de 1975.⁹⁵³ Entre 1964 e 1969, formavam-se, em média e por ano, nas *Escolas do Magistério Primário* existentes, apenas 100 *professores primários* e eram preparados, também anualmente, somente 200 *monitores escolares*. Existiam também poucos *professores de posto* para cobrir as necessidades de instrução primária em Angola. Ainda em 1971, mais de dois terços de todos os professores existentes nas zonas rurais de Angola, tinham apenas, como habilitações literárias, os 4 primeiros anos da instrução primária; ou seja, eram *monitores escolares*.⁹⁵⁴ Apesar de todo o esforço notório levado a cabo pela administração colonial após o início da luta armada, em 1961, continuava a haver uma gravíssima falta de escolas e de professores no sector rural, particularmente nos chamados “reordenamentos estratégicos”. Quase todos os africanos do leste que, por exemplo, já na década de 70, habitavam fora das áreas controladas pelos independentistas, viviam em “reordenamentos estratégicos”. Porém, em consequência da rápida aplicação deste programa e da insuficiente planificação, depressa a vida das populações se deteriorava. Na sua maior parte, eram obrigadas a abandonar muitos dos seus padrões tradicionais de vida económica e sócio-cultural, para viverem “uma autêntica vida artificial, na esperança que o Estado português as compensasse com novos benefícios.”⁹⁵⁵

Em 1971, havia 57% das aldeias sem escola. Muitas das instituições escolares que foram construídas após o início da luta armada, estavam sem professor.⁹⁵⁶ Mas, antes da “política de reordenamentos” lançada pelo Governo português, menos de 7% da totalidade dos alunos do ensino primário ingressava na 3ª ou 4ª classes, não se registando, por conseguinte, apreciáveis melhorias nas suas condições de vida. Por um lado, mais de 99% da população africana residente no leste, não podia prosseguir os seus estudos para além da instrução primária, já que havia apenas uma única escola pública do ensino secundário na capital do distrito, no Luso, que tinha sido inaugurada em 1960 e era, maioritariamente,

⁹⁵³ “(...) deu-se satisfação a velhas aspirações, aumentando o vencimento a auferir e subindo estes servidores públicos na escala do funcionalismo. A publicação deste diploma era a prova cabal de que, até então, se não tinha querido a sério resolver certos problemas, mantendo um sistema injusto e revoltante, que de algum modo contribuiu para o desprestígio e aviltamento da classe. Merecem ser fixados os nomes dos governantes que intervieram na elaboração do decreto e que o subscreveram: Johnny Pinnock Eduardo, primeiro vogal do Colégio Presidencial; Lopo Fortunato Ferreira do Nascimento, membro do Colégio Presidencial; José N’Dele, também membro do Colégio Presidencial; Jerónimo Elavoco Wanga, titular do Ministério da Educação e Cultura; Saily Vieira Dias Mingas, do ministério do Planeamento e Finanças; António da Silva Cardoso, alto-comissário de Portugal em Angola”. Cf., SANTOS, Martins dos, *op. cit.*, cap. Secretaria Provincial de Educação, p. da web 13 de 23

⁹⁵⁴ HEIMER, Frantz-Wilhelm (1973), *Educação e Sociedade nas Áreas Rurais de Angola: Resultados de um Inquérito*, vol. 2, esboço preliminar, Luanda, p.39; *cit in*, BENDER, Gerald J, *op. cit.*, pp.247-248

⁹⁵⁵ BENDER, Gerald J. *op. cit.*, p. 246

⁹⁵⁶ HEIMER, Frantz-Wilhelm, *op. cit.*, p.91; *cit. in*, BENDER, Gerald J., *op. cit.*, p.247

frequentada por crianças de origem europeia.⁹⁵⁷ Facilmente se conclui que, desde a implantação do ensino oficial em Angola (14 de Agosto de 1845), o ensino primário não estava direccionado para as populações africanas. Salvo para aqueles que estivessem minimamente ligados a uma matriz cultural europeia.⁹⁵⁸ Esta contradição constituiu uma das principais razões para que Angola chegasse às vésperas da independência com uma taxa de analfabetismo rondando os 85% e com a grande maioria das crianças de origem africana sem oportunidade de estudar.⁹⁵⁹ Em 1973, o número de alunos, em todo o ensino primário, correspondia a 512.942 alunos, sendo portugueses um terço dos mesmos.⁹⁶⁰

7. Os primeiros dois anos do pós-independência (1975-1977)

Decorrente da Constituição de 1975, foi estabelecido o princípio da gratuidade do ensino, o que provocou uma enorme explosão escolar, sobretudo, na pré-primária e na 1ª classe. Dada a carência de infra-estruturas e de recursos humanos suficientes, em quantidade e qualidade, o sector educativo teve, obviamente, muitas dificuldades para administrar e gerir da melhor forma os dois primeiros anos do pós-independência. De um total de 512.942 alunos, em 1973, passou a haver 1.026.291 crianças matriculadas na pré-primária e nos 4 primeiros anos de escolaridade, assimetricamente distribuídos por 15 províncias. 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 7% dos docentes ligados ao *ensino primário* tinha habilitações mínimas para o exercício do magistério.⁹⁶¹

QUADRO 4.7 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS POR CLASSES EM 1977

| Ano de Escolaridade | Percentagem | Nº de Alunos |
|-------------------------|---------------|---------------------------|
| Pré-primária | 39,2% | Cerca de 402.306 |
| 1ª Classe | 29,0% | Cerca de 297.634 |
| 2ª Classe | 15,7% | Cerca de 161.128 |
| 3ª Classe | 9,3% | Cerca de 95.445 |
| 4ª Classe | 6,8% | Cerca de 69.788 |
| Total aproximado | 100,0% | Cerca de 1.026.291 |

FONTE: Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA⁹⁶²

⁹⁵⁷ BENDER, Gerald J, *op. cit.*, p.248

⁹⁵⁸ A análise dos planos de estudo, dos programas e dos manuais de ensino mostra que estes pouco ou nada transmitiam sobre a realidade angolana ou africana, mas sim, quase que exclusivamente, sobre Portugal e a Europa. Nas missões católicas e protestantes só o catecismo era ensinado nas línguas africanas de Angola. A escola apresentava uma dimensão totalmente estrangeira para a grande maioria dos angolanos e como instrumento de identidade serviu, essencialmente, os interesses coloniais. *In*, TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA (1978), INA, Luanda, p.41

⁹⁵⁹ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.8

⁹⁶⁰ TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA, *op. cit.*, p.41

⁹⁶¹ *Idem*, p.42

⁹⁶² *Ibidem*

A Lei 1/75, de 12 de Novembro, criou o Ministério da Educação e Cultura e um ano depois, deu-se a revogação desta Lei pelo então Conselho da Revolução. No âmbito de uma profunda reformulação de todo o aparelho estatal e governativo, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) subdividiu-se em Ministério da Educação (MED) e Conselho Nacional de Cultura (CNC), sendo, este último, dirigido por um secretário de Estado. (Leis nº 72/76 e nº 73/76 de 23 de Novembro).⁹⁶³ António Jacinto do Amaral Martins foi o primeiro titular da pasta do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Posteriormente, após a reformulação do aparelho do Estado, Ambrósio Lukoki passou a ser o ministro da Educação, coadjuvado por Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos “Pepetela”, como vice-ministro da Educação.

8. O Sistema de Educação e Ensino do pós-independência (1977-1991)

8.1. Política Educativa

Em 1977, dois anos após a independência, foi adoptado um novo Sistema de Educação e Ensino (SEE), que veio a ser implementado a partir de 1978.

**QUADRO 4.8 – ESQUEMA CRONOLÓGICO SOBRE A EVOLUÇÃO DOS ACONTECIMENTOS
(1974 – 2000)**

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|-------|---|--|--|
| 1974 | | - 25 de Abril em Portugal; - Proclamação do direito das colónias à autodeterminação e independência (27 de Julho); - Assinatura do cessar-fogo (Outubro). | |
| 1975 | | - Plataforma de Entendimento no Quénia, entre o MPLA, FNLA e UNITA (3 de Janeiro); - Assinatura dos Acordos de Alvor (15 de Janeiro); - Início de funções do Governo de Transição (31 de Janeiro); - Proclamação, pelo MPLA, da Resistência Popular Generalizada (26 de Junho); - Invasão de Angola por tropas regulares zairenses e mercenários, acompanhadas por soldados da FNLA (Setembro); - Invasão das tropas sul-africanas, acompanhadas por soldados da UNITA (Outubro); - Chegada do contingente mili- | Criação do Ministério da Educação e Cultura (Lei 1/75) |

⁹⁶³ DIÁRIO DA REPÚBLICA (27 de Novembro de 1976), I Série, nº 280, Lei nº 72/76 e Lei nº 73/76, Luanda

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|--|--|---|
| | | tar cubano (Novembro) - Saída das autoridades portuguesas de Angola (10 de Novembro) - Proclamação da R.P.A (11 de Novembro) | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 1976 | - Admissão da RPA como membro de pleno direito da OUA, em Cartum (Sudão) - Conferência de Lagos (Nigéria) | - Início do processo de edificação de um Estado de Democracia Popular em Angola (Outubro); Lei das Nacionalizações e Confiscos - 1ª Revisão Constitucional | - Criação do Ministério da Educação (Lei 1/75 de 12 de Novembro) - Reformulação do aparelho estatal e governativo (Lei 72 e 73/76 de 23 de Novembro) - Início da Campanha Nacional de Alfabetização |
| 1977 | | - 2ª Revisão Constitucional - Tentativa de golpe de Estado em Angola (27 de Maio) - Realização do Iº Congresso do MPLA (10 de Dezembro) | Institucionalização do 1º organograma do Ministério da Educação |
| 1978 | Aprovação da Resolução 435/78 do Conselho de Segurança da ONU, sobre a independência da Namíbia | 3ª Revisão Constitucional | Implantação do Novo Sistema de Educação e Ensino |
| 1979 | Declaração de Monróvia (Libéria) | Discurso do presidente Agostinho Neto sobre as línguas nacionais. na UEA (8 de Janeiro) | |
| 1980 | Plano de Acção de Lagos | 4ª Revisão Constitucional | Reformulação do organograma do Ministério da Educação de 1977 |
| 1981 | | 2ª Invasão das tropas sul-africanas a Angola com ocupação parcial da província do Cunene | Início da explosão escolar no ano lectivo de 1980/81 |
| 1982 | | - 1ª Declaração de Angola e Cuba sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (4 de Fevereiro) | |
| 1983 | | | - Diagnóstico do posicionamento institucional do sector educativo. -Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros, medidas para se evitar o estrangulamento do Sistema Educativo; |
| 1984 | | - Compromisso de Lusaka sob mediação dos EUA (16 de Fevereiro); - 2ª Declaração de Angola e Cuba, sobre o desejo de retirada das tropas cubanas do território angolano (19 de Março) - Proposta de entendimento apresentada à ONU pelo presidente José Eduardo dos Santos (17 de Novembro) | |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|---|---|--|
| 1985 | | Retirada parcial das tropas sul-africanas de Angola (mês de Maio) | |
| 1986 | | | Diagnóstico endógeno do subsistema do Ensino de Base Regular. |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 1987 | | - Programa de Saneamento Económico e Financeiro – SEF; - Batalhas de Mavinga e Cuito Cadavale. | - Resolução 5/87 da Assembleia do Povo, para implementação das anteriores Resoluções 2/83 e 6/83 do Conselho de Ministros; - Estatuto Orgânico do MED (decreto 9/87 de 30 de Maio) - Reformulação do Organigrama de 1980 do Ministério da Educação |
| 1988 | - Cimeira de Moscovo para a promoção de soluções pacíficas nos conflitos regionais, entre os EUA e a URSS (1 de Julho) - Conversações quadripartidas sobre a paz na África Austral, entre Angola, África do Sul, Cuba e EUA (22 de Dezembro) | - Batalha do Calueque - Cimeira de Franceville, entre os presidentes de Angola, Congo e Gabão, com vista à pacificação do país (1 de Outubro) | Directiva nº 9/ BP/88 do Bureau Politico do MPLA-PT, sobre as “Medidas para o Saneamento e Estabilização do Sistema de Educação e Ensino e Constituição das Bases Gerais para um Novo Modelo” |
| 1989 | - Declaração de Harare, saída da Conferência de Ministros da Educação e dos Ministros Encarregados da Planificação Económica dos Estados Membros de África (28 de Junho a 3 de Julho) - Queda do Muro de Berlim (9 de Novembro) | - Início da retirada de tropas cubanas e sul-africanas; - Proposta governamental de um Plano Interno de Paz (6 de Maio); - Início das negociações sob mediação do presidente Mobuto Sesse Seko; - Cimeira de Gbadolite (22 de Julho) | Início de negociação com o Banco Mundial, visando a obtenção de financiamento, com vista ao reforço institucional do sector educativo |
| 1990 | - Conferência de Jomtien (de 5 a 9 de Março); - Cimeira Mundial sobre a Infância em New York (Setembro) | | - Projecto de Reformulação do Sistema Educativo e aprovação dos fundamentos para o Novo Modelo de Sistema Educativo. |
| 1991 | | - Plano Nacional para implementação de um programa de estabilização macroeconómica e de liberalização da economia - 5ª Revisão Constitucional (Lei 12/91); - Acordo de Paz em Bicesse (31 de Maio) - Lei da Nacionalidade (13/91) - Lei das Associações (14/91) | - Mesa Redonda sobre educação para Todos (22 a 27 de Julho); - Definição pelo Ministério da Educação do quinquénio 1991 – 1995, como o da preparação e reformulação do Novo Sistema Educativo - Reinício da actividade do ensino privado em Angola (Lei 18/91) |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|--|---|--|
| 1991 | | <ul style="list-style-type: none"> - Lei dos Part. Políticos (15/91) - Lei do Direito de Manifestação e de Reunião (16/91) - Lei do Estado de Sítio e Emergência (17/91) - Lei da Imprensa (22/91 de 15 de Junho) - Lei do Direito à Greve (23/91) - Decreto Executivo Conjunto 46/91 de 16 de Agosto (Cooperação com as Igrejas) | |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 1992 | | <ul style="list-style-type: none"> - Plano Económico Nacional de 1992; - Reinício da guerra civil entre o Governo e a UNITA (Outubro); - Lei Eleitoral (5/92); - Lei sobre a Observação Internacional (6/92); - Lei sobre o Conselho Nacional de Comunicação Social (7/92 de 16 de Abril); Lei sobre o Direito de Antena (8/92); - Lei sobre a actividade de Radiodifusão (9/92); - 6ª Revisão Constitucional (Lei 23/92 de 16 de Setembro); - Realização das primeiras eleições livres e multipartidárias (29 e 30 de Setembro) | Exame Sectorial da Educação (22 de Julho a 31 de Agosto). |
| 1993 | | <ul style="list-style-type: none"> - Substituição do programa de estabilização económica anteriormente adoptado, por um programa de Emergência; - 1ª Reunião da Assembleia Nacional (15 de Fevereiro). | |
| 1994 | | <ul style="list-style-type: none"> - Assinatura do Protocolo de Lusaka entre o Governo e a UNITA (20 de Novembro); - Resolução 48/202 da Assembleia das Nações Unidas, sobre a assistência internacional para a reabilitação económica de Angola | |
| 1995 | | Cooperação com as Igrejas (Despacho Conjunto 1/95 de 20 de Outubro do Ministério da Cultura, Justiça e Administração do Território) | <ul style="list-style-type: none"> - Plano Quadro Nacional de Reestruturação do Sistema Educativo (mês de Maio); - Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 13/95 de 27 de Outubro) |
| 1997 | | Aprovação de uma nova lei dos Partidos Políticos | Ameaça de colapso total do Sistema Educativo |

| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
|--------------|--|---|--|
| 1998 | | Reinício da guerra civil entre o Governo e a UNITA | |
| 2000 | Fórum Mundial de Educação, em Dakar (26 a 28 de Abril) | | Aprovação de um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação (Decreto-Lei 6/00 de 9 de Junho) |
| 2001 | | | - Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação (Agosto) - Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada e publicada em Diário da República, (31 de Dezembro) |
| Datas | Acontecimentos mundiais c/ relevância para Angola | Acontecimentos nacionais c/ relevância para o sistema educativo | Acontecimentos relevantes p/a evolução do sistema educativo angolano |
| 2002 | | - Morte de Jonas Savimbi (Fevereiro) - Protocolo de Entendimento entre o Governo e a UNITA (4 de Abril) - Fim da Guerra Civil | |
| 2006 | | - Paralisação das actividades militares em Cabinda (30 de Junho) - Assinatura, em Chicamba do cessar fogo entre as Forças Armadas Angolanas (FAA) e as forças militares da FLEC e das demais organizações sob autoridade do Fórum Cabindês para o Diálogo, presidido por António Bento Bembe (18 de Julho) | |

Entendia-se, na altura, que a política educativa, como um conjunto de resoluções que um determinado governo leva a cabo para dirigir o Sistema Educativo, se encontrava, indissociavelmente, associada ao regime político vigente: “Como novo valor adquirido e factor de identidade, a nova política educativa, procurava, sobretudo, corresponder aos anseios e às necessidades da consolidação da independência.”⁹⁶⁴

⁹⁶⁴ VVAA (Agosto de 2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*, Conselho de Ministros, cap. I, Luanda, p.16. Veja a constituição e a análise do Sistema de Educação e Ensino em Angola (1977-1991); In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.117-137

QUADRO 4.9 – RELAÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO POR PROVÍNCIA, EM 1977

| Ensino Primário | Alunos por Província em 1977 |
|-----------------|------------------------------|
| Benguela | 100.026 |
| Bié | 24.800 |
| Cabinda | 15.718 |
| Cuando Cubango | 4.112 |
| Cuanza Norte | 64.955 |
| Cuanza Sul | 103.453 |
| Cunene | 30.066 |
| Huambo | 115.066 |
| Huíla | 68.945 |
| Luanda | 112.350 |
| Malange | 151.000 |
| Moçâmedes | 8.579 |
| Moxico | 35.533 |
| Uíge | 116.578 |
| Zaire | 13.673 |
| TOTAL | 1.026.291 |

FONTE: Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA⁹⁶⁵

8.2. O estrangulamento do Sistema Educativo

Em 1980, o número de angolanos matriculados em instituições educativas do país era já superior a 1,6 milhões.

QUADRO 4.10 – NÚMERO DE ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR POR CLASSE, IDADE E SEXO, DURANTE A ANO LECTIVO 1981-1982

| IDADE | SEXO | CLASSE | | | | | | | | TOTAL |
|---------|------|--------|--------|--------|--------|-------|-----|----|----|-----------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | |
| 5 anos | MF | 1.338 | 20 | | | | | | | 1.358 |
| | F | 618 | 8 | | | | | | | 626 |
| 6 anos | MF | 55.513 | 2.667 | | | | | | | 58.180 |
| | F | 27.038 | 1.191 | | | | | | | 28.229 |
| 7 anos | MF | 84.758 | 22.222 | 658 | 1 | | | | | 107.632 |
| | F | 40.970 | 10.273 | 359 | 1 | | | | | 51.603 |
| 8 anos | MF | 85.369 | 30.414 | 10.234 | 390 | | | | | 134.407 |
| | F | 41.729 | 18.548 | 4.580 | 314 | | | | | 65.171 |
| 9 anos | MF | 75.758 | 53.250 | 17.308 | 3.569 | | | | | 149.885 |
| | F | 36.790 | 26.377 | 7.861 | 1.510 | | | | | 72.538 |
| 10 anos | MF | 54.240 | 60.254 | 26.362 | 10.083 | 64 | | | | 151.003 |
| | F | 25.977 | 28.615 | 11.867 | 4.504 | 20 | | | | 70.983 |
| 11 anos | MF | 42.774 | 60.940 | 37.504 | 16.972 | 2.824 | 644 | | | 161.65875 |
| | F | 20.970 | 29.882 | 16.509 | 6.740 | 1.053 | 245 | | | 339 |

⁹⁶⁵ TESES E RESOLUÇÕES DO I CONGRESSO DO MPLA, *op. cit.*, p.41

| IDADE | SEXO | CLASSE | | | | | | | | TOTAL |
|------------------|------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|---------------|--------------|------------------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | |
| 12 anos | MF | 27.303 | 52.361 | 44.708 | 25.357 | 6.808 | 1.004 | 20 | | 157.561 |
| | F | 13.339 | 25.483 | 19.748 | 10.391 | 2.909 | 381 | 5 | | 72.256 |
| 13 anos | MF | 16.201 | 38.380 | 43.678 | 32.056 | 8.658 | 2.069 | 232 | 33 | 140.307 |
| | F | 7.874 | 18.348 | 19.311 | 12.787 | 3.125 | 751 | 84 | 15 | 62.295 |
| 14 anos | MF | 8.387 | 22.498 | 32.227 | 35.722 | 11.547 | 3.514 | 1.379 | 185 | 115.459 |
| | F | 3.859 | 10.056 | 14.145 | 13.847 | 4.110 | 1.298 | 554 | 82 | 47.951 |
| 15 anos | MF | | | | | 14.803 | 6.281 | 2.611 | 939 | 24.634 |
| | F | | | | | 4.957 | 2.289 | 991 | 379 | 8.616 |
| 16 anos | MF | | | | | 13.639 | 7.220 | 3.117 | 1.307 | 25.283 |
| | F | | | | | 4.301 | 2.573 | 1.047 | 488 | 8.409 |
| 17 anos | MF | | | | | 8.702 | 5.509 | 2.888 | 1.819 | 18.918 |
| | F | | | | | 2.614 | 1.554 | 956 | 706 | 5.830 |
| 18 anos | MF | | | | | 2.761 | 1.754 | 2.032 | 1.695 | 8.242 |
| | F | | | | | 808 | 346 | 655 | 564 | 2.373 |
| 19 anos | MF | | | | | 56 | 32 | 39 | 23 | 150 |
| | F | | | | | 5 | 6 | 2 | 2 | 15 |
| Mais de 19 anos | MF | | | | | | | 38 | 15 | 53 |
| | F | | | | | | | 7 | 1 | 8 |
| Idades Desconhec | MF | 36.945 | 33.547 | 28.203 | 20.687 | 8.832 | 4.470 | 1.926 | 727 | 135.337 |
| | F | 18.603 | 17.898 | 12.584 | 7.488 | 2.307 | 1.030 | 373 | 140 | 60.423 |
| TOTAL | MF | 488.586 | 384.553 | 240.882 | 144.837 | 78.694 | 32.497 | 14.282 | 6.743 | 1.391.077 |
| | F | 234.767 | 186.619 | 106.964 | 57.582 | 26.209 | 10.473 | 4.674 | 2.377 | 632.665 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁹⁶⁶

A partir de 1981, com o prolongamento da guerra, tornaram-se evidentes as seguintes dificuldades:

- Grande instabilidade político-social e militar;
- Pesadas destruições de infra-estruturas escolares, particularmente nas áreas rurais;
- Absentismo no seio dos professores;
- Baixa frequência escolar;
- Limitações no OGE para fazer face às necessidades de investimento em recursos humanos e infra-estruturas.⁹⁶⁷

Estas dificuldades foram determinantes para o início de estrangulamento do SEE. Em 1981/82, estimava-se que a média nacional da taxa de escolarização das crianças dos 6 aos 9 anos de idade, rondasse apenas os 50%. A nível provincial as disparidades eram grandes: nas províncias de Benguela e Namibe a taxa rondava os 80%. Nas do Huambo, Bié e Kuando Kubango era inferior a 35%.⁹⁶⁸ Se consultarmos o quadro 4.11 verificamos que, em 1981, poderia haver cerca de 237.000 crianças matriculadas com 6 anos de idade.

⁹⁶⁶ *Idem*, p.92. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

⁹⁶⁷ *Idem*, p.158 “(...) na realidade, a entrada em vigor do actual sistema foi essencialmente centrado na concepção e introdução, sem experimentação, de novos currículos, sem ter em conta os recursos disponíveis. Isto determinou um enorme desfasamento entre os objectivos propostos e os recursos a mobilizar para a sua realização”. VVAA (1988) *Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo*, Introdução, Ministério da Educação, Luanda, p.1

⁹⁶⁸ ROMEU, João; BARROS, N'Singui; N'GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot (1992), *Educação Não-Formal*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.149

No entanto, de acordo com o quadro 4.10, verificamos que havia apenas 58.180 crianças matriculadas com 6 anos, no ano lectivo de 1981/82. Logo, cerca de 178.820 crianças (65,5% do total de alunos em idade escolar), haviam ficado sem escolarização. Também, no quadro 4.10, é possível constatar o ingresso tardio de um número considerável de alunos com mais de 6 anos na 1ª classe. A rede escolar, tal como o número de professores e os meios materiais disponíveis tornaram-se insuficientes após a explosão escolar. Para além do factor guerra existia também uma rígida verticalização, que não permitia uma adequada cooperação entre os diferentes sectores de actividade económica e social: o sector da educação era totalmente dependente do Ministério das Finanças, no que respeitava aos recursos financeiros; dependente, do Ministério da Construção, no plano das construções e conservação das infra-estruturas; dependente, do Ministério do Plano, no que dizia respeito aos indicadores de desenvolvimento global e sectorial; dependente, do Ministério da Indústria, no âmbito da produção de equipamentos e mobiliário... Os órgãos de direcção e gestão do sector educativo, não tinham a possibilidade de controlar o quadro de necessidades para o cumprimento dos seus próprios objectivos.

QUADRO 4.11 – POPULAÇÃO EM IDADE ESCOLAR EM ANGOLA
UNIDADE: (MIL HABITANTES)

| Anos Idade | 1980 | 1981 | 1982 | 1983 | 1984 | 1985 | 1986 | 1987 | 1988 | 1989 | 1990 |
|---------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 5 anos | 240,1 | 245,9 | 252,2 | 259,1 | 266,6 | 274,7 | 277,9 | 284,1 | 291,5 | 300,1 | 310,2 |
| 6 anos | 228,9 | 237,3 | 243,0 | 249,3 | 256,1 | 263,4 | 271,5 | 275,0 | 281,2 | 288,5 | 297,0 |
| 7 anos | 218,6 | 226,8 | 234,4 | 240,1 | 246,3 | 253,0 | 261,2 | 268,3 | 272,2 | 278,3 | 285,5 |
| 8 anos | 209,4 | 217,1 | 224,7 | 231,3 | 237,2 | 243,4 | 251,5 | 259,0 | 265,1 | 269,4 | 275,5 |
| 9 anos | 200,9 | 208,1 | 215,6 | 222,7 | 228,9 | 234,4 | 242,2 | 250,0 | 256,8 | 262,0 | 266,6 |
| 6 - 9 anos | 857,8 | 889,3 | 917,7 | 943,7 | 968,5 | 994,2 | 1026,4 | 1052,3 | 1366,8 | 1398,3 | 1434,8 |
| 10 anos | 193,3 | 199,8 | 206,9 | 214,1 | 220,6 | 226,2 | 233,3 | 241,0 | 248,6 | 254,6 | 259,0 |
| 11 anos | 186,3 | 192,2 | 198,7 | 205,7 | 212,6 | 218,6 | 225,0 | 232,1 | 234,6 | 247,1 | 252,5 |
| 12 anos | 179,9 | 185,3 | 191,2 | 197,6 | 204,5 | 211,1 | 217,5 | 223,9 | 231,0 | 238,7 | 245,6 |
| 13 anos | 174,0 | 178,9 | 184,2 | 190,2 | 196,6 | 203,3 | 209,9 | 216,3 | 222,8 | 229,8 | 237,5 |
| 14 anos | 168,4 | 173,0 | 177,8 | 183,2 | 189,2 | 195,5 | 202,2 | 208,8 | 215,2 | 221,7 | 228,7 |
| 6 - 14 anos | 1759,7 | 1818,5 | 1876,5 | 1934,5 | 1992,0 | 2048,9 | 2114,3 | 2174,4 | 2519,0 | 2590,2 | 2658,1 |

FONTE: Wold Population Prospects “Estimates and Projections as assessed in 1982 (Médium Variant) – United Nations⁹⁶⁹

Com a intensificação das confrontações armadas, na década de 80, iniciou-se, em alguns lugares, de forma mais acentuada que outros, o êxodo de populações das zonas rurais para os centros urbanos. Consequentemente, começou a decrescer o número de

⁹⁶⁹ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros (1992) *Educação Geral*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, Ministério da Educação, Luanda, p.91. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

escolas e o número de matrículas do Ensino de Base Regular fora das cidades (quadros 4.12 e 4.13).

QUADRO 4.12 – NÚMERO DE SALAS DE AULA DO ENSINO DE BASE REGULAR (1981 -1984)

| Ano Lectivo | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 |
|---------------|---------|---------|---------|
| Salas de aula | 7.097 | 6.612 | 6.120 |

FONTE: Dados do Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico do Ministério da Educação⁹⁷⁰

QUADRO 4.13 – NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ENSINO DE BASE REGULAR (1980 -1985)

| Ano Lectivo | 1980/81 | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 | 1984/85 |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Matriculados | 1.736.552 | 1.733.390 | 1.592.172 | 1.480.016 | 1.220.210 |

FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação⁹⁷¹

No quinquénio de 1980-1985, o número médio de matrículas em todo o Subsistema do Ensino de Base Regular era de 1.552.468 alunos.

QUADRO 4.14 – RESUMO DO APROVEITAMENTO ESCOLAR DO ENSINO DE BASE ENTRE OS ANOS LECTIVOS 1980-81 A 1983- 84

| CURSOS | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª |
|--------------|------------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 1980-81 | APROVADOS | 45,4 | 46,7 | 53,2 | 51,0 | 32,4 | 35,6 | 32,1 | 30,5 |
| | REPETENTES | 30,9 | 30,6 | 24,9 | 25,7 | 24,1 | 24,0 | 23,7 | 25,7 |
| | REPROVADOS | 23,7 | 22,7 | 21,9 | 23,3 | 43,5 | 40,4 | 44,2 | 43,8 |
| 1981-82 | APROVADOS | 41,9 | 42,1 | 49,0 | 42,1 | 31,2 | 28,9 | 34,4 | 36,4 |
| | REPETENTES | 31,7 | 33,0 | 29,5 | 34,4 | 28,7 | 32,0 | 28,3 | 23,2 |
| | REPROVADOS | 26,4 | 24,4 | 21,5 | 23,5 | 40,1 | 39,1 | 37,3 | 40,4 |
| 1982-83 | APROVADOS | 37,8 | 37,3 | 44,2 | 42,2 | 30,0 | 29,2 | 36,5 | 31,8 |
| | REPETENTES | 23,6 | 35,1 | 29,8 | 32,0 | 28,2 | 31,5 | 28,8 | 36,7 |
| | REPROVADOS | 28,6 | 27,5 | 26,0 | 25,8 | 41,8 | 39,3 | 34,7 | 37,5 |
| 1983-84 | APROVADOS | 36,6 | 36,2 | 39,5 | 41,0 | 30,0 | 27,1 | 34,3 | 34,9 |
| | REPETENTES | 39,9 | 39,6 | 32,8 | 35,8 | 55,5 | 54,5 | 49,6 | 52,0 |
| | REPROVADOS | 23,5 | 24,2 | 27,6 | 25,2 | 14,5 | 18,4 | 16,1 | 13,1 |
| TAXAS MÉDIAS | APROVADOS | 40,4 | 40,6 | 46,5 | 44,1 | 30,9 | 30,2 | 34,3 | 33,4 |
| | REPETENTES | 34,0 | 34,6 | 29,3 | 31,5 | 34,1 | 35,5 | 32,6 | 34,4 |
| | REPROVADOS | 25,6 | 24,8 | 24,2 | 24,4 | 35,0 | 34,3 | 33,1 | 32,2 |

FONTE: Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação⁹⁷²

Mas o número de alunos matriculados tendia, sistematicamente, a baixar em cada ano-lectivo, tal como o índice de aproveitamento, em função do abandono escolar e das reprovações em diferentes classes (quadro 4.14).

Em 1983, quando se começaram a sentir, de forma mais preocupante, os efeitos de estrangulamento do SEE, o Conselho de Ministros, através das resoluções 2/83 e 6/83,

⁹⁷⁰ VVAA (1986) *Relatório de Balanço Realizado pelo Grupo de Prognóstico do Ministério da Educação da República Popular de Angola, do Mês de Março ao Mês de Junho de 1986*, Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, Etapa Diagnóstica, Anexo 13, p.56

⁹⁷¹ RELATÓRIO DE BALANÇO REALIZADO PELO GRUPO DE PROGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, DO MÊS DE MARÇO AO MÊS DE JUNHO DE 1986, *op. cit.*, anexo 12, p.55

⁹⁷² *Idem*, Anexo 8. O sombreado é da inteira responsabilidade do autor. Por lapso o original deste quadro refere-se a REPETENTES que, na realidade, são alunos DESISTENTES.

estipulou um conjunto de medidas para procurar ultrapassar a situação. Mas estas não surtiram os efeitos almejados, de modo a satisfazerem as preocupações do *Diagnóstico do Posicionamento Institucional do Sector Educativo* realizado, nesse mesmo ano, no quadro do desenvolvimento global do país.⁹⁷³

Em 1985, o Ministério da Educação, elaborou um novo documento, caracterizando a situação de crise e alertando para as consequências resultantes da não aplicação das anteriores Resoluções do Conselho de Ministros.

Em 1987, a Assembleia do Povo, através da Resolução 5/87, retomou as medidas previstas nas resoluções 2/83 e 6/83 e orientou o Governo no sentido da sua respectiva implementação.⁹⁷⁴ Posteriormente, através do decreto nº 9/87 de 30 de Maio, do Conselho de Ministros, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação, passando a existir na direcção do MED mais um vice-ministro. As escolas do I nível do Ensino de Base Regular passavam a depender, administrativamente e a nível local, das Delegações Provinciais de Educação (DPE) e, a nível central, metodologicamente, da Direcção Nacional do Ensino Geral (DNEBR).

QUADRO 4.15 – NÚMERO DE ALUNOS E DE SALAS DE AULA POR PROVÍNCIA, NO I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR (1985/86)

| PROVÍNCIAS | ALUNOS | | SALAS | ALUNOS/SALAS |
|----------------|------------------|--------------|---------------|--------------|
| | EFFECTIVOS | % | | |
| CABINDA | 25.585 | 2,1 | 340 | 75/1 |
| ZAIRE | 23.649 | 2,0 | 252 | 94/1 |
| UÍGE | 167.646 | 14,0 | 1.860 | 90/1 |
| LUANDA | 188.862 | 15,8 | 1.391 | 136/1 |
| KUANZA NORTE | 45.767 | 3,8 | 508 | 90/1 |
| KUANZA SUL | 81.617 | 6,8 | 1.381 | 59/1 |
| MALANGE | 99.572 | 8,3 | 2.155 | 46/1 |
| LUNDA NORTE | 22.368 | 1,9 | 214 | 105/1 |
| BENGUELA | 153.152 | 12,8 | 1.832 | 84/1 |
| HUAMBO | 105.552 | 8,8 | 856 | 123/1 |
| BIÉ | 58.624 | 4,9 | 662 | 89/1 |
| MOXICO | 27.606 | 2,3 | 222 | 124/1 |
| KUANDO KUBANGO | 9.970 | 0,8 | 93 | 107/1 |
| NAMIBE | 16.139 | 1,3 | 159 | 102/1 |
| HUÍLA | 124.826 | 10,4 | 1.887 | 66/1 |
| CUNENE | a) | a) | a) | a) |
| LUNDA SUL | 11.974 | 1,0 | 231 | 52/1 |
| BENGO | 35.443 | 3,0 | 467 | 76/1 |
| TOTAL | 1.198.352 | 100,0 | 14.519 | 83/1 |

b) Indisponibilidade de dados⁹⁷⁵

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo⁹⁷⁶

⁹⁷³ Veja-se, em ANEXOS IV-C, Angola no contexto africano, através do Mapa dos Efectivos do Ensino Primário na África Sub-Sahariana em 1983.

⁹⁷⁴ *Idem*, pp.2-3

⁹⁷⁵ Esta província encontrava-se ocupada por tropas do exército regular sul-africano.

⁹⁷⁶ MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexos, Mapa 1

A Direcção de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) continuaria a assegurar a formação e a elevação do nível cultural e profissional dos docentes. Estas duas Direcções Nacionais passariam a ser coordenadas e supervisionadas por um mesmo vice-ministro da Educação.⁹⁷⁷ Augusto Lopes Teixeira assumia a titularidade do sector, coadjuvado pelos vice-ministros Joaquim Matias, para o Ensino Geral e Artur Pestana “Pepetela”, para o Ensino Médio e Superior.

8.3. O diagnóstico de 1986

Em 1986, o MED, com a assessoria de técnicos cubanos, deu início ao diagnóstico endógeno de uma parte do sistema educativo, mais precisamente, ao nível do Ensino de Base Regular. Este segundo diagnóstico surgia após um primeiro, realizado em 1983, ao qual já tivemos a oportunidade de fazer referência.⁹⁷⁸

QUADRO 4.16 – DÉFICE DE SALAS DE AULA NA INICIAÇÃO E I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR (ANO LECTIVO DE 1985/86)

| PROVÍNCIAS | DÉFICE |
|----------------|--------------|
| Cabinda | 26 |
| Zaire | 86 |
| Uige | 535 |
| Luanda | 1.307 |
| Kuanza Norte | 146 |
| Kuanza Sul | 84 |
| Malange | 48 |
| Lunda Norte | 110 |
| Benguela | 356 |
| Huambo | 652 |
| Bie | 176 |
| Moxico | 173 |
| Kuando Kubango | 50 |
| Namibe | 72 |
| Huíla | 404 |
| Cunene | a) |
| Lunda Sul | 111 |
| Bengo | 40 |
| TOTAL | 4.376 |

b) Indisponibilidade de dados

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo⁹⁷⁹

⁹⁷⁷ DIÁRIO DA REPÚBLICA (30 de Maio de 1987), 1ª Série, nº 43, Decreto nº 9/87, Luanda

⁹⁷⁸ PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO (1997), Ministério da Educação, Luanda, p.4

⁹⁷⁹ MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexos, Mapa 2

Independentemente do carácter sistémico do processo educativo e da análise de diferentes variáveis (corpo discente, corpo docente, base material organização e gestão, plano de estudos, programas, iniciação escolar...), de entre as conclusões a que chegou o diagnóstico de 1986, ressalta o facto de “(...) em cada 1.000 alunos que ingressavam na 1ª classe, somente 142 concluíam o I nível, dos quais 34 transitavam sem repetições de classe, 43 com uma repetição e 65 alunos com duas ou três repetições.”⁹⁸⁰

Contrariamente às expectativas governamentais o sistema educativo angolano pouco contribuía para a formação dos recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Impunha-se, desde logo, o estudo de novas estratégias, que tornassem o SEE mais eficiente e em maior sintonia com a conjuntura política internacional, face à aceleração das mudanças que se começavam a operar.

QUADRO 4.17 – ALUNOS DO I NÍVEL POR PROVÍNCIAS (1985-1986)

| PROVÍNCIAS | ALUNOS | |
|----------------|---------------------------------------|--|
| | Em condições Normais de Escolarização | Em condições Impróprias de Escolarização |
| Cabinda | 23.800 | 1.785 |
| Zaire | 17.640 | 6.009 |
| Uíge | 130.200 | 37.446 |
| Luanda | 97.370 | 91.492 |
| Kuanza Norte | 35.560 | 10.207 |
| Kuanza Sul | 96.700 | 41.430 |
| Malange | 150.850 | 64.650 |
| Lunda Norte | 14.980 | 7.658 |
| Benguela | 128.240 | 24.912 |
| Huambo | 59.920 | 45.632 |
| Bié | 46.340 | 12.284 |
| Moxico | 15.540 | 12.066 |
| Kuando Kubango | 6.510 | 3.460 |
| Namibe | 11.130 | 5.009 |
| Huíla | 132.090 | 56.610 |
| Cunene | a) | a) |
| Lunda Sul | 16.170 | 6.930 |
| Bengo | 32.690 | 2.753 |
| TOTAL | 1.015.730 | 439.620 |

a) Indisponibilidade de dados

FONTE: Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases para o Novo Modelo⁹⁸¹

9. A exigência de reforma do sistema educativo (1988-1990)

Em Maio de 1988, O MED elaborou um documento intitulado *Medidas para o Saneamento e Estabilização do actual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo*. Através de um estudo que caracterizava a crítica situação do sector, este documento tinha como metas o saneamento e a estabilização do actual SEE, de modo a

⁹⁸⁰ Vejam-se as conclusões do diagnóstico sobre o funcionamento do Sistema de Educação e Ensino em Angola, a nível do Ensino de Base Regular, in, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.138-149

⁹⁸¹ MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexos, Mapa 3

criassem-se as necessárias condições para a edificação de um novo sistema de ensino, que estivesse mais adequado à situação real do país.⁹⁸²

9.1. Medidas adoptadas para o Subsistema do Ensino de Base Regular

Levando em linha de conta as conclusões do diagnóstico de 1986, para além de medidas gerais no âmbito da organização e gestão, regulamentação normativa, estrutura orgânica, planificação e controlo, foram ainda avançadas outras, que tinham como propósito:

- Fazer cumprir, depois de formados, o princípio da produção obrigatória, de modo a reter os quadros que finalizavam os seus cursos nos Institutos Normais de Educação (INE) e no Instituto Superior de Ciências da Educação (ISCED), que procuravam outros sectores da actividade em busca de melhores condições sociais;
- Intensificar a formação de docentes em quantidade e qualidade;
- Mobilizar recursos financeiros, para a reparação, construção e manutenção de infra-estruturas, bem como, de equipamentos e meios de ensino;
- Implementar um programa de produção de material escolar.⁹⁸³

Reconhecia-se, por outro lado, que só para resolver a questão de 440 mil alunos escolarizados em situações inadequadas (alunos escolarizados por debaixo de árvores, turmas com mais de 70 alunos...), haveria a necessidade de se construir, de imediato, 4.376 salas de aulas, numa média de 12 salas/escola, o que equivaleria a 365 escolas e a 572.910 m² de terreno.⁹⁸⁴

Conforme se pode analisar no quadro 4.18, entre os anos lectivos de 1981/82 a 1987/88, havia-se registado o abandono de 12.707 docentes do sector da educação. A aprovação do Estatuto do Professor, com a aplicação de diuturnidades e a remuneração de gratificações para as tarefas extra-docentes, como as de direcção e de organização, constituía uma das medidas, que visava reter os professores do I nível no sector da Educação.⁹⁸⁵

⁹⁸² *Idem*, p.3

⁹⁸³ *Idem*, pp.4-8

⁹⁸⁴ *Idem*, p.19

⁹⁸⁵ PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO, *op. cit.*, p.6

QUADRO 4.18 – PROFESSORES, SALAS DE AULA, RELAÇÕES PROFESSOR/ALUNOS E SALA/ALUNOS, SEGUNDO O ANO LECTIVO

| | 1981/82 | 1982/83 | 1983/84 | 1984/85 | 1985/86 | 1986/87 | 1987/88 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|----------|
| Professores | 40.029 | 35.369 | 33.521 | 29.191 | 31.161 | 30.310 | 27.322 |
| Sala Aula | 16.024 | 14.504 | 9.934 | 11.483 | 16.795 | 14.426 | 9.227 |
| Prof./Alunos | 1/31,4 | 1/33,3 | 1/31,8 | 1/29,8 | 1/31,2 | 1/33,4 | 1/37,7 |
| Sala/Alunos | 1/78,5 | 1/81,2 | 1/107,2 | 1/75,8 | 1/57,9 | 1/70 | 1/111,77 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

Estimava-se que, para a fase de experimentação de um Novo Modelo, inicialmente previsto para o período de 1988-1991/92, seriam necessários mais de 2.109 novos professores para o I nível do Ensino de Base Regular.⁹⁸⁶ Todavia, atendendo ao facto da maioria desses futuros professores virem a ser formados de forma acelerada, não haveria, logo à partida, qualquer garantia de qualidade de ensino.

9.2 As linhas de força para o Novo Modelo de Sistema Educativo

Para a implantação do novo SEE, o ante-projecto de 1988, mantinha, do ponto de vista conceptual, a mesma política educativa, bem como os mesmos objectivos, princípios gerais e características básicas do sistema em vigor. Porém, admitia o princípio da introdução paulatina das línguas nacionais no ensino.⁹⁸⁷ Já do ponto de vista estrutural o novo SEE, de acordo com o ante-projecto, passaria a compor-se da seguinte forma:

- Subsistema de Ensino Geral (em substituição do Subsistema do Ensino de Base)
- Subsistema de Formação de Professores (em substituição da Estrutura da Formação de Professores);
- Subsistema de Educação de Adultos (em substituição da Estrutura da Formação de Adultos);
- Subsistema do Ensino Técnico-Profissional;
- Subsistema do Ensino Superior.

Por outro lado, o sistema educativo seria dividido em 4 níveis: Primário (obrigatório e com 6 classes); Secundário (de 3 variantes com 3 classes cada: Geral, Técnica e Normal); Médio (de 3 variantes, tendo a Geral 3 classes e a Técnica e a Normal 4 classes cada); e Superior.⁹⁸⁸

⁹⁸⁶ *Idem*, p.16

⁹⁸⁷ “O ensino nas Escolas e noutras instituições para Educação e Ensino é ministrado em Língua Portuguesa.” Parágrafo único “Dever-se-ão introduzir as Línguas Nacionais no Ensino, quer como Língua de ensino, quer como disciplinas.” *Cf.*, MEDIDAS PARA O SANEAMENTO E ESTABILIZAÇÃO DO ACTUAL SISTEMA DE EDUCAÇÃO E ENSINO E BASES GERAIS PARA UM NOVO MODELO, *op. cit.*, Anexo, p.6

⁹⁸⁸ *Idem*, Anexos, Ante-Projecto de Reformulação do Sistema de Educação e Ensino, p.7

9.2.1. Subsistema do Ensino Geral

O subsistema do Ensino Geral compreenderia: o nível primário (da 1ª à 6ª classe); o secundário geral (da 7ª à 9ª classe); o médio geral (de 10ª à 12ª classe). A Educação Especial faria parte do subsistema do Ensino Geral, prevendo-se no futuro a criação de um subsistema autónomo. Considerava-se, por outro lado, a necessidade de se manter a classe de Iniciação, de modo a garantir a formação de classes mais homogéneas na 1ª classe do ensino primário.⁹⁸⁹

9.2.2. Subsistema de Formação de Professores

Seria estruturado do seguinte modo: Nível secundário (em Escolas Secundárias Normais); Nível médio (nos Institutos Normais de Educação); Nível superior (no Instituto Superior de Ciências da Educação).

9.2.3. Subsistema de Educação de Adultos

Seria organizado em: Ensino Primário; Ensino Secundário; Escolas Provisórias; Educação de Adultos no Meio Rural.

9.2.3.1. Educação de Adultos no Meio Rural

Tal como na Estrutura de Formação de Adultos, o ensino primário e secundário deveriam obedecer a princípios andragógicos e a uma metodologia adequada a este tipo de ensino. Considerava ainda o ante-projecto, que atendendo ao facto das condições sócio-económicas do meio rural serem marcadamente diferentes das do meio urbano, a Educação de Adultos no Meio Rural deveria, não só, facilitar o acesso dos camponeses adultos ao Ensino Primário, mas também, à aquisição de uma Formação Profissional Básica.⁹⁹⁰ Nesta conformidade, propunha-se a criação de Escolas Básicas Operário-Camponesas (EBOC), que teriam uma vertente de instrução baseada associada a uma componente profissional, em ramos a serem futuramente definidos.

⁹⁸⁹ *Idem*, p.31

⁹⁹⁰ *Idem*, p.21

9.2.3.2. *Escolas Provisórias*

Tal como anteriormente, as Escolas Provisórias deveriam absorver os alunos, que não ingressassem no sistema regular de ensino, por terem já uma idade avançada, ficando, deste modo, ligados ao Subsistema de Ensino de Adultos.⁹⁹¹

9.3. Estratégia para a implantação do novo Sistema de Educação e Ensino

Para além das medidas de Saneamento e Estabilização do SEE e da concepção de um Novo Modelo, o Ministério da Educação, através do referido ante-projecto, considerava que a concepção do novo SEE deveria obedecer a um estudo prévio bastante aprofundado. A implementação do novo SEE só deveria ser implementado, desde que fossem criadas as condições básicas necessárias para o seu funcionamento. Antes da implementação geral do novo SEE haveria necessidade de se passar por uma fase experimental. O resultado da avaliação dessa fase experimental determinaria, ou não, a derradeira fase de generalização de todo o SEE. Com base nestes princípios, a implementação do novo SEE, comportaria as seguintes fases:

- 1ª Fase – Aprofundamento da concepção e da estratégia de implementação (até ao final de 1988);
- 2ª Fase – Preparação (de 1988 a 1991);
- 3ª Fase – Experimentação (de 1991 a 1994);
- 4ª Fase – Avaliação (de 1994 a 1995);
- 5ª Fase – Implementação Generalizada (de 1995 a 1996).

A fase vital e decisiva seria a de preparação para a implantação do novo SEE, a qual abrangeria os anos compreendidos entre 1988 e 1991. Neste período, seriam desenvolvidas acções preparatórias, que se traduziriam na criação das bases humanas e materiais necessárias para o novo sistema; na concepção de novos conteúdos programáticos e de novas metodologias; na concepção de novos mecanismos de avaliação de conhecimentos. A criação das bases humanas e materiais implicaria: a formação e superação dos docentes e do pessoal técnico e auxiliar do sector; a construção, manutenção, recuperação e adaptação de instalações; a aquisição de novos equipamentos. Posteriormente, deveria ser elaborado um plano de necessidades, que retractasse o esforço

⁹⁹¹ *Idem*, pp.20-22

a despende em meios humanos, materiais e financeiros, numa tarefa que envolveria todo o Estado.⁹⁹²

Tendo como pano de fundo a situação vivida no sector educativo e o presente anteprojecto, o Bureau Político do MPLA-PT, reunido na sua 8ª sessão, estudou, discutiu e avaliou as *Bases Gerais para um Novo Modelo de Educação e Ensino* e, através da Directiva nº 9/BP/88, recomendou que houvesse um maior aprofundamento dos estudos conducentes à implantação de um novo SEE. À época, Augusto Lopes Teixeira era o titular do Ministério da Educação, coadjuvado pelos vice-ministros para o Ensino Geral e para o Ensino Médio e Superior, respectivamente, Joaquim Matias e Artur Pestana “Pepetela”. Este último veio a ser substituído por João Filipe Martins. Após a reestruturação da Universidade Agostinho Neto (UAN), Luís Filipe da Silva passou a ocupar o lugar de vice-ministro para o Ensino Médio e Técnico-Profissional, em substituição de João Filipe Martins.

9.4. A aprovação dos fundamentos do novo SEE

Em 1990, na sequência da directiva n.º 9/BP/88 do Bureau Político do MPLA-PT e através do documento *Reformulação do Sistema Educativo*, foram aprovados os fundamentos para um novo SEE, que resultou de um maior aprofundamento do anteprojecto *Bases Gerais para um novo Modelo de Educação e Ensino* já referenciado. Estava em curso a segunda resposta à crise do sistema educativo, instituído no pós-independência, em 1978. O documento *Reformulação do Sistema Educativo* distinguia-se, sobretudo, do documento apresentado em 1988, por extinguir muito do teor ideológico-partidário. A estratégia política adoptada, em 1987, de transformação gradual de uma economia estatal planificada para uma economia de mercado, associada à queda do muro de Berlim e à procura de soluções para a pacificação do país, em 1989, constituíam as razões objectivas para uma nova plataforma política a instaurar no país.⁹⁹³

10. A instrução primária de 1991 a 2001

10.1. Cobertura do sistema escolar

⁹⁹² *Idem*, p.34

⁹⁹³ VVAA (1990), *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, Ministério da Educação, Luanda. Veja-se a essência deste documento, incluindo a sua estratégia de implementação; In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.149-160

Em 1991, constatou-se que a faixa etária da população angolana dos 0 aos 19 anos, se situava na ordem dos 55% e crescia à média de 2,7% ao ano. A população em idade escolar, dos 5 aos 14 anos, rondava as 2.662.500 crianças, ou seja, cerca de 45% do total de habitantes. Todavia, o Ensino de Base Regular absorvia apenas 46% das mesmas. De acordo com as projecções da altura, para o ano 2000, estimava-se que o número de crianças entre os 5 e os 14 anos de idade, viesse a aumentar em mais de um milhão.⁹⁹⁴

QUADRO 4.19 – POPULAÇÃO ESCOLARIZADA EM RELAÇÃO À POPULAÇÃO ESTIMADA NO ENSINO DE BASE REGULAR (ANO LECTIVO DE 1990/91)

| Grupos Etários | Totais por Idade | Popul. Estimada | Taxa Escolar |
|----------------|------------------|---------------------------|--------------|
| [5] | 65.657 | 310.000 | 21,2% |
| [6-9] | 577.806 | 1.127.400 | 51,3% |
| [10-11] | 301.243 | 515.400 | 58,4% |
| [12-14] | 283.261 | 709.700 | 39,9% |
| [15] | 61.517 | População Estimada | |
| | | [5-14] | |
| Total | 1.289.484 | 2.662.500 | |

FONTE: Mesa Redonda sobre Educação para Todos⁹⁹⁵

A título de exemplo e de acordo com o quadro 4.19, entre os 6 e os 9 anos de idade, no ano lectivo de 1990/91, encontravam-se matriculados 577.806 alunos, o que correspondia a uma taxa de escolaridade, nesta faixa etária, de 51,3%; i.e., quase metade das crianças entre os 6 e os 9 anos de idade não frequentava a escola primária. Daí que, em 1990, deveriam estar na escola cerca de 2.663.000 crianças entre os 5 e 14 anos de idade. No entanto, apenas 1.224.890 (46%) se encontravam matriculadas. Logo, havia mais de 1,4 milhões de crianças fora do sistema escolar, um número superior ao das crianças então inscritas. O fosso existente na relação entre estudantes do sexo masculino e feminino, anteriormente verificada na proporção de 163 (sexo masculino) para 100 (sexo feminino), também havia aumentado.⁹⁹⁶

Na Classe de Iniciação, apesar de ter sido definida como provisória, verificava-se, até 1978/79, uma evolução nas suas inscrições. Mas, a partir desta altura, as matrículas passaram rapidamente a decrescer, para atingirem, em 1990/91, cerca de 165.000 inscritos. Todavia, para incluir este número de alunos nas escolas do Ensino de Base Regular, seriam necessários cerca de 3.600 professores e 1.800 salas de aula.⁹⁹⁷ Com a nova vaga

⁹⁹⁴ NETO, António Burity da Silva, *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Introdução, Ministério da Educação, Luanda, p.4. Quando esta projecção foi feita acreditava-se que Angola ia encontrar a curto prazo uma paz definitiva após as primeiras eleições.

⁹⁹⁵ ALPIARÇA, João (1991), *Diagnóstico do Sistema Educativo*, In, Mesa Redonda Sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.9

⁹⁹⁶ GRAÇA, António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro, *op. cit.*, p.18

⁹⁹⁷ FAZENDEIRO, António (1992) *A problemática da Iniciação Escolar (texto adaptado)*, in, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.64

de violência ocorrida no país, logo após a realização de eleições, em 1992, esfumaram-se as perspectivas de implantação do Novo Modelo de Sistema de Educação e Ensino. Só 2 anos mais tarde, após a assinatura do Protocolo de Lusaka, em 20 de Novembro de 1994, se voltou a criar uma nova esperança de paz em todo o território nacional. Porém, os efeitos resultantes de mais 2 anos de guerra não foram benignos e agravaram ainda mais o já difícil quadro educacional.

QUADRO 4.20 – EFECTIVOS DO ENSINO DE BASE REGULAR POR CLASSE E IDADE (ANO LECTIVO 1990 – 1991)

| IDADE | INICIAÇÃO | CLASSES | | | | | | | | TOTAL |
|------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------------|
| | | 1ª | 2ª | 3ª | 4ª | 5ª | 6ª | 7ª | 8ª | |
| 5 anos | 65.496 | 1.558 | | | | | | | | 1.558 |
| 6 anos | 41.470 | 53.593 | 2.428 | | | | | | | 56.012 |
| 7 anos | 25.341 | 85.291 | 47.280 | 1.088 | | | | | | 133.659 |
| 8 anos | 16.177 | 71.645 | 53.028 | 24.272 | 1.639 | | | | | 150.584 |
| 9 anos | 5.711 | 51.199 | 48.623 | 33.143 | 19.716 | 1.463 | 5 | | | 154.149 |
| 10 anos | 4.380 | 32.623 | 47.611 | 40.059 | 25.494 | 5.561 | 944 | | | 150.992 |
| 11 anos | 1.888 | 24.910 | 37.853 | 42.672 | 24.413 | 9.277 | 3.602 | 101 | 2 | 142.830 |
| 12 anos | 1.030 | 11.642 | 28.558 | 38.253 | 26.109 | 12.859 | 6.098 | 1.066 | 309 | 124.894 |
| 13 anos | 530 | 4.940 | 13.498 | 27.126 | 25.631 | 14.732 | 8.484 | 2.141 | 934 | 97.486 |
| 14 anos | 115 | 1.875 | 8.075 | 9.884 | 16.678 | 14.366 | 9.954 | 4.643 | 1.988 | 67.463 |
| 15 anos | | 113 | 21 | 148 | 161 | 10.654 | 8.210 | 4.616 | 2.824 | 26.747 |
| 16 anos | | | 9 | 68 | | 5.454 | 5.681 | 4.631 | 2.452 | 18.295 |
| 17 anos | | | | | | 911 | 2.360 | 2.733 | 2.952 | 8.956 |
| 18 anos | | | | | | 498 | 1.111 | 701 | 912 | 3.222 |
| Idade Desconhec. | 2.008 | 3.780 | 3.179 | 362 | 207 | 1.827 | 822 | 1.019 | 602 | 11.798 |
| TOTAL | 164.146 | 343.169 | 289.863 | 217.075 | 140.048 | 77.602 | 47.271 | 21.651 | 12.975 | 1.149.654 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação⁹⁹⁸

Através do Decreto-Lei 13/95 de 27 de Outubro, foi aprovado um novo Estatuto Orgânico do Ministério da Educação. Neste novo virar de página da vida política Angola passou a dirigir a pasta da Educação, o ministro, João Manuel Bernardo, coadjuvado por Artur Júlio e Luís Filipe da Silva, como vice-ministros. Em 1996, dá-se uma nova remodelação governamental e António Burity da Silva Neto volta ao cargo de ministro da Educação. Com ele, Francisca do Espírito Santo, para vice-ministro do Ensino Geral, mantendo-se Luís Filipe da Silva, no cargo que vinha ocupando anteriormente.

Face à gravidade da situação existente o MED procurava adoptar um quadro de medidas que, não sendo estruturantes, apenas adiam os problemas existentes e criavam outros. A título de exemplo citamos os seguintes: aumentaram-se os turnos de aulas com consequente redução da carga horária semanal. Primeiro para 3 turnos e posteriormente,

⁹⁹⁸ *Idem*, p.93. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

na maioria das escolas, para 4; cresceu consideravelmente o rácio aluno/professor, chegando nalguns casos, a atingir entre 90 a 100 alunos por professor.⁹⁹⁹

Em consequência destes dois factos, a qualidade do ensino baixou ainda mais e cresceu o índice de reprovações. Poder-se-á mesmo dizer, que o sistema estava à beira do colapso e impedia o fluxo normal de alunos. A estes factos acresciam-se:

- As sequelas da guerra, que haviam provocado o êxodo das populações rurais para os principais centros urbanos, agudizando as assimetrias regionais;
- A existência de um parque escolar, já por si só insuficiente, bastante destruído pelo conflito político-militar;
- O facto de existirem, em 1997, cerca de 3 milhões de pessoas deslocadas, que procuravam os serviços de educação em locais onde se haviam fixado, sem que, no entanto, estivessem criadas as necessárias condições para o seu atendimento.¹⁰⁰⁰

No final de 1998, o país voltou a cair numa nova situação de guerra aberta, agravando-se ainda mais o quadro sócio-político e educacional angolano. Para além da insegurança, da destabilização social e de destruição de infra-estruturas, a guerra apresentava-se como o maior sorvedouro de recursos humanos e financeiros. A classe de Iniciação passava a ocupar cerca de 13,7% dos alunos matriculados no Ensino de Base Regular, dos quais, 54,9% pertenciam ao sexo masculino. Apenas na província do Cunene se verificava um equilíbrio de género na escolarização. A taxa bruta de escolarização, a nível nacional, era de 80% na classe de Iniciação.¹⁰⁰¹ As províncias do Cunene, Moxico, Benguela e Huíla, eram as que atingiam as mais elevadas taxas. Nas três últimas províncias referidas, as taxas brutas de escolarização eram superiores a 100%, o que evidenciava a inscrição de crianças com mais de 5 anos. Todas as outras apresentavam valores inferiores à média nacional (80%).

⁹⁹⁹ *Idem*, p.2

¹⁰⁰⁰ *Ibidem*

¹⁰⁰¹ A *Taxa Bruta de Escolarização* calcula-se dividindo o total de alunos de um determinado nível de ensino (independentemente da idade) pela população escolar do grupo etário correspondente à idade oficial estabelecida para esse mesmo nível de ensino. Para calcular a *Taxa Líquida de Escolarização* divide-se o total de alunos cuja idade coincide com a idade oficial para um determinado nível de ensino, pela população escolar do grupo etário correspondente a esse nível. Estas são as medidas mais comuns para estimar o desenvolvimento quantitativo do sistema educativo. A *Taxa Bruta de Escolarização* ao ultrapassar os 100%, por exemplo, na instrução primária, significa que há um elevado número de crianças com idades superiores à idade estimada para terminarem com sucesso esse nível. *In*, <http://www.ine.gov.mz/censo2/11/brochura/1educacao.htm>, em 04/06/04.

QUADRO 4.21 – EVOLUÇÃO DAS INSCRIÇÕES NA CLASSE DE INICIAÇÃO

| ANO | 76/77 | 78/79 | 80/81 | 82/83 | 84/85 | 86/87 | 88/89 | 90/91 |
|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| INSCR. | 361.446 | 746.328 | 404.255 | 292.429 | 208.459 | 222.161 | 209.171 | 164.146 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação

O I nível de escolaridade correspondia a cerca de 85,5% da população escolar e a cerca de 76% dos inscritos no Subsistema do Ensino de Base Regular, no ano lectivo de 1990/91.

QUADRO 4.22 – ESCOLARIZAÇÃO NA CLASSE DE INICIAÇÃO (1990-1991)

| PROVÍNCIAS | ALUNOS MATRICULADOS COM 5 ANOS | POPULAÇÃO RESIDENTE COM 5 ANOS |
|----------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Bengo | 3.769 | 5.150 |
| Benguela | 12.509 | 22.696 |
| Bié | 2.344 | 37.537 |
| Cabinda | 2.895 | 4.598 |
| Huambo | 800 | 50.918 |
| Huíla | 8.734 | 29.410 |
| Kuando Kubango | 857 | 4.160 |
| Kwanza Norte | 3.883 | 13.297 |
| Kwanza Sul | 11.071 | 23.038 |
| Cunene | 3.247 | 6.699 |
| Luanda | 1.208 | 55.440 |
| Lunda Norte | 2.330 | 9.679 |
| Lunda Sul | 2.717 | 4.840 |
| Malange | 2.817 | 29.469 |
| Moxico | 3.827 | 10.646 |
| Namibe | 301 | 3.584 |
| Uíge | 3.884 | 27.213 |
| Zaire | 1.960 | 4.555 |
| TOTAIS | 69.153 | 342.909 |

FONTE: Instituto Nacional de Estatística (INE) e Gabinete do Plano do Ministério da Educação

A taxa de escolarização real, de 1ª à 4ª classe, era cerca de 51% da população estimada para a faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade (quadro 4.19). A nível provincial, os valores variavam entre 80% (Benguela, Namibe, Cabinda, Bengo e Huíla), 65% (Luanda e Kwanza Norte) e valores abaixo dos 35% (Huambo, Uíge, Bié e Cuando Kubango). Nas restantes províncias, os valores obtidos, com alguma oscilação, aproximavam-se da média nacional (51%).

QUADRO 4.23 – GRADUADOS NO ENSINO DE BASE REGULAR (1978/79 – 1989/90)

| | 78/79 | 79/80 | 80/81 | 81/82 | 82/83 | 83/84 | 84/85 | 85/86 | 86/87 | 87/88 | 88/89 | 89/90 |
|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 4ª Cl. | 46682 | a) | 71718 | 63332 | 58622 | 55690 | 39106 | 39398 | 51671 | 52941 | 50666 | 57254 |
| 6ª Cl. | 11701 | a) | 15995 | 13525 | 14354 | 12611 | 9928 | 13016 | 8427 | 10556 | 13706 | 16047 |
| 8ª Cl. | 1658 | a) | 3811 | 3217 | 3974 | 4112 | 2547 | 3082 | 2708 | 5297 | 4736 | 3763 |
| TOT. | 60041 | a) | 91524 | 80074 | 76950 | 72413 | 51581 | 55496 | 62806 | 68794 | 69108 | 77064 |

a) Indisponibilidade de dados

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação¹⁰⁰²

¹⁰⁰² THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros (1992), *Educação Geral*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, Ministério da Educação, Luanda, p.82. Os sombreados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

Após a assinatura do Acordo de Paz entre o Governo e a UNITA, em Bicesse (1991), reconfirmava-se que o número de matrículas, no 1º nível, ia decrescendo,¹⁰⁰³ continuando-se, por outro lado, a admitir-se alunos na 1ª classe com idades muito superiores aos 6 anos (quadro 4.20).

QUADRO 4.24 – EVOLUÇÃO DA TAXA DE TRANSIÇÃO DO I NÍVEL (CICLO DE 1ª À 4ª CLASSE) PARA O II NÍVEL (CICLO DE 6 À 8ª CLASSE) NO ENSINO DE BASE REGULAR

| ANO ESCOLAR | TAXA DE TRANSIÇÃO % |
|-------------|---------------------|
| 1981/82 | 39,6 |
| 1982/83 | 36,2 |
| 1983/84 | 27,0 |
| 1984/85 | 30,7 |
| 1985/86 | 49,0 |
| 1986/87 | 44,2 |
| 1987/88 | 36,9 |
| 1988/89 | a) |
| 1989/90 | a) |
| 1990/91 | a) |

a) Indisponibilidade de Dados

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação¹⁰⁰⁴

A distribuição por sexos, por seu turno, apresentava, neste nível de ensino, um certo equilíbrio nas províncias de Luanda, Huambo, Kuando Kubango, Bié, Cunene e Zaire. Havia, contudo, um maior predomínio do sexo masculino nas restantes, com especial relevância para as províncias do Namibe, Kwanza Sul, Lunda Norte e Malange, onde o número de inscritos do sexo masculino atingia percentagens, que rondavam os 60%. Em 1994, a instrução primária continuava a ser o nível do Ensino de Base Regular com o maior número de alunos matriculados nas escolas (quadro 4.25). Em 1995, a população em idade escolar, entre os 5 e os 14 anos, deveria corresponder a cerca de 3.218.860 crianças, ou seja, 26,3% da população total. O ritmo de crescimento da população entre os 5 e os 14 anos de idade era tal que se estimava, que apenas metade das crianças inseridas nesta faixa etária frequentasse o Ensino de Base Regular.

QUADRO 4.25 – DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR SEGUNDO OS NÍVEIS DE ENSINO

| Classe de Iniciação | I Nível (1ª, 2ª, 3ª e 4ª classes) | II Nível (5ª e 6ª classes) | III Nível (7ª e 8ª classes) | Total |
|---------------------|-----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|-------|
| 13% | 76% | 9% | 2% | 100% |

FONTE: Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo¹⁰⁰⁵

¹⁰⁰³ Veja-se ANEXOS IV-D a evolução do número de alunos no Ensino Geral, entre os anos lectivos de 1978/79 e 1990/91

¹⁰⁰⁴ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.82

Dos alunos matriculados, mais de 3/4 encontrava-se no I nível. Contudo, apenas uma em cada duas crianças, frequentava a escola. Nas províncias mais afectadas pela guerra esta estimativa global camuflava as fortes disparidades regionais. A título de exemplo, enquanto que em províncias como o Bié, Huambo, Malange e Moxico, apenas uma, em cada cinco crianças frequentava a escola; na província de Benguela, em cada cinco crianças, quatro estavam na escola. As províncias com mais baixo índice de cobertura do sistema escolar correspondiam às mais afectadas pela situação político-militar onde, pelo menos, 60% dos alunos haviam ficado privados de instrução.¹⁰⁰⁶

QUADRO 4.26 – DISTRIBUIÇÃO DAS PROVÍNCIAS POR TAXA DE ESCOLARIDADE

| Nº de ordem | Taxa < 40% | 40% < Taxa < 60% | Taxa > 60% |
|-------------|------------|------------------|------------|
| 1 | Huambo | Kuanza Norte | Luanda |
| 2 | Bié | Lunda Norte | Huíla |
| 3 | Uíge | Zaire | Bengo |
| 4 | K. Kubango | Kunene | Cabinda |
| 5 | Malange | Lunda Sul | Namibe |
| 6 | Moxico | Kuanza Sul | Benguela |

FONTE: Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo¹⁰⁰⁷

Em 1998, o I nível de escolaridade obrigatória ocupava cerca de 73% do total de alunos matriculados no Ensino de Base Regular, onde a taxa bruta de escolarização era de 79,4 % da população estimada para a faixa etária dos 6 aos 9 anos de idade. Continuava a verificar-se a queda abrupta de matrículas de classe para classe, de tal modo que, 38,1% do total dos alunos do I nível, estavam matriculados na 1ª classe, enquanto que, na 4ª classe, havia apenas 12,2%. Neste ano, o número de crianças e jovens em Angola, entre os 7 e os 14 anos, fora do Sistema de Educação e Ensino, poderia rondar entre 3 e 3,5 milhões de indivíduos.¹⁰⁰⁸

QUADRO 4.27 – ALUNOS DO ENSINO DE BASE REGULAR MATRICULADOS POR GRUPO ETÁRIO

| 5 anos | 6-9 anos | 10-11 anos | 12-14 anos | 15 anos e + | Total |
|--------|----------|------------|------------|-------------|-------|
| 5% | 45% | 23% | 22% | 5% | 100% |

FONTE: Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo¹⁰⁰⁹

Devido à instabilidade político-militar e conseqüente migração das populações das zonas rurais para as urbanas, as províncias de Luanda, Benguela e Huíla, contavam com

¹⁰⁰⁵ PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, *op. cit.*, p.33

¹⁰⁰⁶ *Idem*, pp.30-31

¹⁰⁰⁷ *Ibidem*.

¹⁰⁰⁸ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.28

¹⁰⁰⁹ *Idem*, p.33

51% das matrículas do I nível do Ensino de Base Regular. Estas cifras não incluem as matrículas das escolas privadas, que se encontravam localizadas, quase que exclusivamente, nestas mesmas províncias e, em particular, na de Luanda, que concentrava cerca de 91% do total de matrículas do Ensino Particular. Quanto à participação por sexo, em cada 100 alunos matriculados, 54 eram do sexo masculino e 46 do sexo feminino. Contudo, nas províncias de Luanda e do Cunene, a predominância era feminina e rondava os 52%. Se bem que a taxa bruta de escolarização, para as primeiras 4 classes do Ensino de Base Regular, calculada na base do grupo etário dos 6 aos 9 anos, fosse de 79,4%, já a taxa líquida de escolarização fixava-se apenas em 55%, significativamente abaixo da média da África Sub-Sahariana (60%). Esta, em 1994, estimava em cerca de 67% os alunos africanos ao sul do Sahara, que se mantinham inscritos até ao final de um ciclo de 4 anos de escolaridade primária.¹⁰¹⁰

10.1.1. A classe de Iniciação

Em 1991, cerca de 12,5% das crianças inscritas no Ensino de Base Regular pertenciam à classe de Iniciação. No entanto, apenas 40% das crianças possuía a idade recomendada para a frequência deste nível de ensino pré-escolar, ou seja, 5 anos de idade. 60% das mesmas possuía idades superiores, registando-se, nalgumas províncias, a inscrição, nesta classe, de alunos com 10, 12 e mesmo 14 anos de idade (quadro 4.20).

Para além desta dificuldade, continuava a não haver professores com preparação específica para leccionarem a classe de Iniciação. As estruturas físicas e os métodos de aprendizagem continuavam a ser inadequados, mantendo-se, assim, os problemas já anteriormente diagnosticados, em 1986.¹⁰¹¹ Em muitas escolas observava-se a existência de repetentes na classe de iniciação, o que evidenciava a inadequação dos métodos utilizados e a falta de esclarecimento sobre os objectivos desta fase de preparação e motivação para a escolaridade obrigatória.¹⁰¹² Previa-se, no futuro, a total

¹⁰¹⁰ COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *op. cit.*, p.208. Se bem que não esteja indicada a fonte de recolha de informação, o documento *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*, apresenta a percentagem de 71% como sendo a média da retenção de alunos na África sub-sahariana nos quatro primeiros anos de escolaridade. *Cf.*, *ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2001-2015, op. cit.*, pp.25-28.

¹⁰¹¹ SANTOS, Narciso; PETERSON, Domingos; PAULA, João Santos (1992) *Estruturas Nacionais, Organização e Objectivos*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda, p.30. Veja-se ainda em ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa

¹⁰¹² *ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2001-2015, op. cit.*, pp.23-24

incompatibilidade entre a necessidade de definição de uma política coerente de expansão da Educação Pré-Escolar e o exercício da classe de Iniciação em escolas primárias, já de si, superlotadas. Do ponto de vista organizativo, o elevado número de crianças, que frequentavam a classe de Iniciação e a necessidade de dar cobertura ao grupo etário dos 6 aos 14 anos justificavam a razão dessa incompatibilidade. Do ponto de vista meramente metodológico, tudo resultava ainda mais inadequado, quando, na Iniciação, se registavam taxas de abandono e de repetência na ordem dos 34%.

10.1.2. O I nível do Ensino de Base Regular

10.1.2.1. Corpo docente

De um modo geral, para além de se reconfirmarem as dificuldades já apresentadas no diagnóstico de 1986, evidenciava-se, também, o fraco domínio da língua portuguesa por parte de alunos e também de professores.¹⁰¹³ Em relação ao desempenho dos alunos verificava-se que, em todo o I nível, entre os anos lectivos de 1980/81 e 1989/90, as taxas de repetência haviam chegado a valores superiores a 35%, o que significava que, em cada três crianças, uma em média, era repetente. Na 1ª e na 2ª classe, as taxas de repetência e de abandono escolar chegavam, em média, a ultrapassar os 50% de crianças matriculadas nas instituições de ensino.¹⁰¹⁴ Em 1991, a situação de crise na instrução primária continuava a agravar-se: Em cada 1.000 crianças que entrava na escola, só 108 terminava a 4ª classe, dos quais 37 sem nenhuma reprovação, 42 com uma reprovação e as restantes com mais de uma reprovação. A eficácia do ensino situa-se na ordem dos 15%.¹⁰¹⁵

Não havendo dados actualizados sobre a pluri-repetência, é natural que muitos destes alunos, antes de abandonarem a escola, tivessem sido sujeitos a várias situações de repetência, tornando a instrução primária ainda menos rentável. A nível provincial continuava a constatar-se a existência de assimetrias: “em 1990/91, a proporção de repetentes inscritos no I nível variava para valores mais significativos, entre os 50%, no Uíge; 45%, no Huambo; 38%, em Luanda; e 17%, no Cunene.”¹⁰¹⁶ Em 1998, de acordo com dados recolhidos apenas em 11 das 18 províncias, em cada 1.000 alunos, que, ingressava na 1ª classe, cerca de 27% atingia a 4ª classe.

¹⁰¹³ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.79

¹⁰¹⁴ Veja-se em ANEXOS IV-E, os quadros comparativos referentes às taxas de repetência, abandono e promoção em todo o Ensino de Base Regular (I, II e III níveis), entre os anos lectivos de 1980/81 e 1989/90, com o todo I nível em destaque (instrução primária da 1ª à 4ª classe).

¹⁰¹⁵ MARTINS, José António, *op. cit.*, p.105

¹⁰¹⁶ ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.14

Dos 332.309 alunos, que no ano lectivo de 1998/99 haviam ingressado pela primeira vez na 1ª classe, apenas cerca de 44,2% tinham 6 anos de idade. Devido às disparidades regionais existentes, as taxas brutas de escolarização, a nível provincial, eram diferentes: as províncias da Lunda Sul, Cunene, Huíla, Cabinda, Luanda, Kwanza Sul, Benguela, Namibe e Bengo apresentavam valores superiores à média nacional, constatando-se, nas últimas sete, valores superiores a 100%. A razão continuava a situar-se no facto de existir um número elevado de alunos matriculados fora da idade oficial (dos 6 aos 14 anos). As restantes províncias apresentavam valores que não ultrapassavam a média nacional. No entanto, nas províncias mais afectadas pela guerra, as taxas não chegavam aos 25%, como era o caso das de Malange e do Bié.

10.1.2.2. *Corpo Docente*

No final da década de 80, existiam, a nível nacional, cerca de 31.900 docentes para a Iniciação e outras classes do I nível. Se bem que a relação média nacional professor/aluno fosse de 1/36, os dados recolhidos apresentavam para a província do Huambo (1/21) e para a província da Lunda Norte (1/65). Mas “estes indicadores, poderão, no entanto, ser fictícios, devido à insuficiência de dados apresentados e ao fraco rigor com que, por vezes, são preenchidos alguns quadros estatísticos.”¹⁰¹⁷

QUADRO 4.28 – CORPO DOCENTE NO ENSINO DE BASE REGULAR 1978/79 – 1990/91

| | 78/79 | 79/80 | 80/81 | 81/82 | 82/83 | 83/84 | 84/85 | 85/86 | 86/87 | 88/88 | 88/89 | 89/90 | 90/91 |
|------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| I | 35990 | 40695 | 35136 | 40029 | 35369 | 33521 | 29191 | 31161 | 30310 | 27322 | 31953 | 32157 | 30704 |
| II | 2477 | 2805 | 3225 | 2798 | 3471 | 2260 | 3183 | 3172 | 2974 | 2863 | 3224 | 3494 | 4336 |
| III | 1057 | 1112 | 1174 | 1072 | 1003 | 859 | 1312 | 1317 | 991 | 1182 | 1225 | 1644 | 2117 |
| TOT. | 39524 | 44612 | 39535 | 43899 | 39843 | 36640 | 33686 | 35650 | 34275 | 31367 | 36402 | 37295 | 37157 |

FONTE: Ministério do Plano do Ministério da Educação¹⁰¹⁸

Atraídos por melhores compensações sociais e salariais só, entre 1981 e 1984, cerca de 10 mil professores abandonaram o Ministério da Educação.¹⁰¹⁹

Entre os anos lectivos de 1981/82 e 1987/88, esse número já correspondia à saída de 12.707 docentes.

10.1.2.3. *Salas de aula*

¹⁰¹⁷ *Idem*, p.13

¹⁰¹⁸ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros, *op. cit.*, p.77. Os sombreados são da responsabilidade do autor deste trabalho.

¹⁰¹⁹ RELATÓRIO DE BALANÇO REALIZADO PELO GRUPO DE PROGNÓSTICO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA REPÚBLICA POPULAR DE ANGOLA, DO MÊS DE MARÇO AO MÊS DE JUNHO DE 1986, *op. cit.*, p.6

Embora, aparentemente, a relação sala/alunos não se apresentasse preocupante, na prática tal não acontecia. Havia turmas sem salas de aula e salas de aulas a funcionarem com três turnos, sobretudo, nas zonas urbanas.

**QUADRO 4.29 – SALAS DE AULA NO ENSINO DE BASE REGULAR
(1981/82 – 1990/91)**

| | 81/82 | 82/83 | 83/84 | 84/85 | 85/86 | 86/87 | 87/88 | 88/89 | 89/90 | 90/91 |
|----------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| I NIV. | 16.024 | 14.504 | 9.934 | 11.483 | 16.765 | 14.426 | 14.586 | 13.845 | 14.937 | 13.523 |
| II NIV. | 2.238 | 1.384 | 925 | 1.932 | 1.489 | 1.346 | 1.426 | 1.202 | 1.481 | 1.367 |
| III NIV. | 513 | 513 | 492 | 492 | 478 | 521 | 618 | 675 | 720 | 733 |
| TOTAL | 18.955 | 16.401 | 11.270 | 13.907 | 18.732 | 16.293 | 16.630 | 15.722 | 17.138 | 15.623 |

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação¹⁰²⁰

Uma sala de aula, que frequentemente funcionava ao ar livre, não correspondia a uma turma e esta, na prática, poderia ter mais de 60 alunos. A incongruência resultante da confusão entre sala de aula e turma, por parte de quem se ocupava da colecta de dados, proporcionava uma relação professor/alunos, aparentemente satisfatória. Mas a situação no terreno mostrava-se bem diferente, até porque continuava a verificar-se, que o número de professores continuava a decrescer.¹⁰²¹

Dada à insuficiência de salas de aula, muitas escolas funcionavam em regime triplo em prejuízo do número de horas lectivas.¹⁰²² Em 1995, constatava-se ainda que entre 40 a 60% das infra-estruturas educativas em todo o país, estavam destruídas pela guerra.

Em 1998, continuava a verificar-se uma acentuada escassez de salas de aula e estimava-se, nesta altura, que 1 em cada 2 candidatos à matrícula na 1ª classe conseguia lugar nas instituições de ensino existentes no país. Se bem que, a nível nacional, o rácio professor/alunos fosse de 1/42, constatava-se frequentemente que, em algumas zonas urbanas, chegava a haver um professor para 70 alunos.

10.2. Educação de Adultos

10.2.1. A alfabetização

Em 1991, após ter sido alcançada a 18ª etapa da campanha de alfabetização, haviam sido alfabetizados cerca de 1.240.149 cidadãos. Cerca de 41% dos mesmos estavam ligados ao campesinato, 22% ao operariado, 12% às forças armadas e, os

¹⁰²⁰ *Idem*, p.53. Os sublinhados são da inteira responsabilidade do autor deste trabalho.

¹⁰²¹ COUTO, Fernando, (1991), *Ensino Primário*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.12

¹⁰²² ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.11

restantes 25% tinham diversas proveniências. De entre as principais dificuldades encontradas para um melhor desempenho neste processo, constavam as seguintes: a falta de competência na própria língua de alfabetização (a língua portuguesa); a falta de continuidade das acções formativas; o carácter literal e de consciencialização da alfabetização; a tendência para a sua “escolarização”; a situação de guerra que se abateu sobre o meio rural; a instabilidade e a migração das populações.¹⁰²³ Contudo, devemos salientar que, a partir de 1987, no quadro da alfabetização funcional, foram feitas no sector rural experiências em 6 línguas nacionais.¹⁰²⁴ Em 1995, a população analfabeta, com mais de 15 anos passava a corresponder a 3,9 milhões de pessoas, das quais 2,3 milhões eram mulheres. Logo, em cada 10 mulheres, 7 eram analfabetas. Em relação à população masculina, havia nesse ano, 1,6 milhões de homens analfabetos, o que significava que, em cada dois homens um era analfabeto. O acesso à Educação de Base, tanto para mulheres como para homens, apresentava-se, naturalmente, como um desafio crucial para o desenvolvimento do país.

10.2.2. A instrução básica no ensino de adultos

Do ponto de vista dos seus objectivos, “o Ensino de Adultos deveria ser funcional, de modo a responder aos problemas do subdesenvolvimento, nomeadamente, a fome e a desnutrição, a saúde e a higiene, a nudez e a pobreza.”¹⁰²⁵ Começava-se a sentir-se uma larga “necessidade de se criarem textos em línguas nacionais, ligados a aspectos científicos, tecnológicos e culturais, fornecendo os conhecimentos necessários à compreensão dos fenómenos e à formação intelectual dos indivíduos.”¹⁰²⁶

¹⁰²³ ROMEU, João; BARROS, N’Singui; N’GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot, *op. cit.*, p.149

¹⁰²⁴ Alguns técnicos do Ministério da Educação corroboram nestas iniciativas e constataram o seguinte: “(...) ao transferirmos os conhecimentos técnicos e científicos para os camponeses, através da aprendizagem da leitura e da escrita na sua própria língua, sobre os aspectos relacionados com a sua actividade quotidiana, fazemos destes participantes elementos activos da vida política, sócio-económica e cultural do País (...) sendo a língua a principal forma de expressão de uma cultura, considera-se que a rejeição ou menosprezo por uma língua, implica a rejeição ou menosprezo pela cultura de um grupo social, podendo esta atitude transformar-se em atentado contra a sua identidade e existência. Por esta razão, e por outras, de carácter psicológico, considera-se que o discurso pedagógico, para as acções de Educação de Adultos, deva poder realizar-se em línguas nacionais ou locais (...) deste modo poderá combater-se, por um lado, a desmotivação dos participantes e, por outro, o analfabetismo funcional e os casos muito frequentes de retorno ao analfabetismo, por ser nas línguas nacionais que grande parte da população se exprime”. *Cf.*, ROMEU, João; BARROS, N’Singui; N’GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot, *op. cit.*, pp. 151-152 e p.155

¹⁰²⁵ ROMEU, João (1991), *A Alfabetização, a Pós-Alfabetização e o Ensino de Adultos*, In, Mesa Redonda sobre Alfabetização para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.151

¹⁰²⁶ *Idem*, p 154

QUADRO 4.30 – ESTATÍSTICA DO ENSINO DE ADULTOS 1º NÍVEL (1981- 1990)

| SEMESTRES | ALUNOS MATRICULADOS | CHEGARAM AO FIM DO ANO | APROVADOS | % |
|---------------------|---------------------|------------------------|----------------|-------------------------|
| Setembro 81/Fev. 82 | 162.890 | 90.431 | 40.381 | 45 |
| Abril 81/Agosto 82 | 164.310 | 84.710 | 39.604 | 47 |
| Setembro 82/Fev. 83 | 118.880 | 55.165 | 26.993 | 49 |
| Abril 82/Agosto 83 | 99.541 | 44.052 | 20.373 | 46 |
| Setembro 83/Fev.84 | 102.938 | 54.751 | 28.346 | 52 |
| Setembro 84/Fev.85 | 112.182 | 31.216 | 13.674 | 43 |
| Fev. /Julho 85 | 67.039 | 5.414 | 2.839 | 52 |
| Setembro 85/Fev. 86 | 72.330 | 26.221 | 11.475 | 42 |
| Fev./Julho 86 | 69.787 | 42.750 | 20.404 | 47 |
| Setembro 86/Fev.87 | 74.325 | 39.127 | 16.074 | 41 |
| Fev./Julho 87 | 54.468 | 22.234 | 14.882 | 67 |
| Setembro 87/Fev.88 | 105.481 | 52.740 | 32.676 | 70 |
| Fev./Julho 88 | 60.436 | 45.425 | 27.894 | 61 |
| Setembro 88/Fev.89 | 47.377 | 32.717 | 23.893 | 73 |
| Abril/Agosto 89 | 60.771 | 46.240 | 31.169 | 67 |
| Setembro 89/Fev.90 | 47.235 | 28.569 | 13.412 | 47 |
| Total | 1.419.990 | 701.762 | 364.029 | Média aprox. 52% |

FONTE: Mesa Redonda sobre Educação para Todos¹⁰²⁷

Em 1991, embora não se tornasse possível analisar a situação no ensino nocturno nas províncias de Luanda, Uíge e Lunda Norte, nas outras verificava-se a existência de um total de 120 mil inscritos, dos quais, 53% no I nível do Ensino de Adultos (equivalente ao ciclo dos 4 primeiros anos de escolaridade no Ensino de Base Regular). Porém, as taxas de abandono eram elevadas, chegando a atingir 40% dos inscritos.¹⁰²⁸

10.3. Medidas de emergência

Para se evitar o desmoronamento total do sistema educativo, a partir do ano lectivo de 1996/1997, o Ministério da Educação procurava, como medidas de emergência, a aprovação de um salário especial para o Ensino Geral e Médio, assim como a publicação e entrada em vigor de um Estatuto para a Carreira Docente. De entre as medidas paliativas de curto prazo, o MED tinha por objectivo a:

- Construção de 10 escolas para o ensino primário em Luanda para atender 9.600 alunos no valor de USD 7.100.000,00;
- Construção de um Instituto Normal de Educação (INE), em Benguela, com um Centro de Formação Básica Docente (CFBD), para atender 500 alunos, com internato, estimado em USD 2.300.000,00;
- Construção de centros inter-provinciais de formação básica docente, no valor de USD 9.200.000,00;

¹⁰²⁷ *Idem*, p.59

¹⁰²⁸ ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p..20

- Implementação de um projecto de formação contínua de professores, directores e gestores escolares para o atendimento de 60.500 candidatos, no valor de USD 19.850.000,00;
- Implementação de um projecto de formação de 400 inspectores, correspondente a USD 4.800.000,00.¹⁰²⁹

10.4. A resposta angolana à Conferência de Jomtien

Uma *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, realizada, em Luanda, de 22 a 27 de Julho de 1991, para além de uma resposta à Conferência de Jomtien, procurava definir as linhas de força para um projecto de educação e instrução básica para o século XXI. Apesar do clima de instabilidade político-militar foram avançadas recomendações para uma política de Educação para Todos, definidas as principais necessidades básicas e, também, as principais parcerias, capazes de impulsionar, juntamente com o Estado, um projecto educativo abrangente e estruturante para toda a sociedade angolana. Para além das crianças e dos adolescentes em idade escolar, haveria também a necessidade de não excluir os que, por diferentes razões, haviam abandonado ou não frequentado a escola. Neste contexto, situavam-se, necessariamente, os adolescentes e jovens com diversos tipos de problemas, incluindo os que haviam sido vítimas da guerra, os deficientes, os que não tinham família nem tecto e os que se encontravam em situação de marginalidade. Para todos estes, haveria a necessidade de se desenvolverem sistemas de orientação, acompanhamento, integração e formação, direccionados para as suas necessidades educativas. Um outro aspecto, também ligado à política de Educação para Todos, relacionava-se com o ensino não-formal, especialmente direccionado para os adultos analfabetos e para os que, sabendo ler e escrever, não possuíam o nível mínimo de conhecimentos, nem as aptidões indispensáveis à sua plena e correcta integração social.¹⁰³⁰

10.4.1. Preocupações com uma política de Educação para Todos

10.4.1.1. No âmbito da educação pré-escolar

¹⁰²⁹ *Idem*, pp-4-7

¹⁰³⁰ ALPIARÇA, João (1991a), *Estratégia para a Educação de Base*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.35

Considerava-se como fundamentais as seguintes necessidades educativas para as crianças dos 0 aos 5 anos de idade: afecto e segurança, higiene corporal e meio ambiente, socialização, expressão e comunicação, estimulação sensorial e da motricidade, actividades lúdicas e de descoberta. Tais necessidades deveriam ser equacionadas no quadro da Educação Pré-Escolar, através da criação de creches e jardins de infância, tendo ainda em linha de conta a reestruturação e expansão das classes de Iniciação.¹⁰³¹

10.4.1.2. No âmbito do I nível Ensino de Base Regular

Os atrasos escolares registados para numerosas crianças, o seu fraco aproveitamento, a grande percentagem de analfabetos ainda existentes e o número elevado de adolescentes e jovens com problemas de integração social, constituíam a realidade educativa neste nível de ensino. Para dar resposta às necessidades educativas de crianças e adolescentes na faixa etária dos 6 aos 14 anos, que envolvessem conhecimentos, aptidões, atitudes e os valores, verificava-se, desde a década de 90, a necessidade de se definir uma escola básica de 6 anos de escolaridade.

Assim sendo, uma estratégia de desenvolvimento para a educação fundamental para todos deveria levar em linha de conta os seguintes aspectos: redefinição de objectivos e reorganização de programas para o Ensino de Base Regular; formação inicial e contínua de professores; reabilitação e expansão da rede escolar; atenuação das assimetrias regionais existentes; melhoria do rendimento escolar dos alunos; criação de incentivos para o alargamento do acesso à escola, com igualdade de oportunidades entre os sexos.¹⁰³²

10.4.1.3. No âmbito dos adultos sem instrução básica

Como primeiro patamar da Educação de Adultos, a Alfabetização deveria viabilizar a aquisição de mecanismos de leitura, de escrita e de cálculo e a organização de actividades formativas, que conduzissem à resolução de problemas quotidianos (alfabetização funcional). Para tal deveriam ser criados incentivos à motivação e ao recrutamento de candidatos à alfabetização, fossem eles simples analfabetos, ou ainda adultos que já tivessem iniciado um programa de alfabetização. Na continuidade destes programas deveria ser organizada a pós-alfabetização, de forma a permitir o prosseguimento da acção educativa e de modo a contrariar a regressão dos cidadãos ao

¹⁰³¹ *Idem*, p.38

¹⁰³² *Idem*, p.35

analfabetismo. Também a pós-alfabetização, para além de tornar possível a aquisição de conhecimentos, aptidões e atitudes definidas no âmbito do Ensino de Base, deveria responder a necessidades educativas concretas, proporcionando, deste modo, a aquisição de qualificações profissionais ao nível da aprendizagem adquirida.¹⁰³³

10.5. Parceiros sociais para uma política de Educação para Todos

Para superar a difícil situação da Educação em Angola e para levar por diante um projecto abrangente sobre Educação para Todos, para além da participação dedicada dos responsáveis da Educação e do seu corpo docente e discente, tornava-se urgente e necessária uma maior participação de toda a sociedade civil.

10.5.1. A família

Sendo a família o factor primordial de Educação, tornava-se necessário, o estabelecimento de uma relação de cooperação desta com a escola, particularmente, no meio rural, onde o quadro de valores se apresenta bem diferenciado.

De um modo geral, os pais compreendem a necessidade de mandar os filhos à escola. Mas, dado o seu analfabetismo literal e funcional, não se encontram preparados, nem motivados, para encorajar os filhos a obterem bons resultados, ou a colocar à disposição destes os meios necessários para o reforço dos conhecimentos adquiridos na escola. Ali, a criança é encorajada a estabelecer contactos com crianças e adultos. Contudo, há usos familiares que orientam a criança a conviver, preferencialmente, com outros da sua idade.

A escola encoraja à conversação, à troca de ideias, à interrogação e à curiosidade, mas, a família, tendencialmente, ensina à criança, que a boa educação consiste em saber comportar-se silenciosamente.¹⁰³⁴ Desta feita, a vida familiar e a experiência escolar constituem, muitas vezes, para a criança, duas realidades totalmente distintas. A tarefa do

¹⁰³³ *Idem*, p.40

¹⁰³⁴ GONÇALVES, Isaiás, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991b) *Métodos e Formas de Ensino não Convencionais*; In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.97. Richard Arends, relata-nos que as crianças ameríndias nos EUA “(...) se sentavam silenciosamente nas suas carteiras durante a aula, mesmo quando o professor lhes dirigia alguma pergunta. A maioria dos americanos admitiria que estas crianças eram muito tímidas ou que possuíam dificuldades de aprendizagem ou linguísticas, remetendo-as, neste último caso, para classes de baixo desempenho ou de ensino especial. Pelo contrário Philips verificou que no seio da sua própria cultura era esperado que aprendesse através da observação de modelos de adultos sem interagirem com eles; que quando precisava de ajuda deveriam dirigir-se a irmãos mais velhos e não aos adultos (...)” Cf., ARENDS; Richard I. (1995), *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda, Alfragide, p.143

professor seria futuramente mais facilitada, quando os pais dessas crianças fossem, também eles, sujeitos ao processo de Educação para Todos. Para o caso da criança desenraizada da sua estrutura familiar, a relação professor/aluno constitui o recurso mais importante e eficaz para o desenvolvimento do processo educativo.¹⁰³⁵

10.5.2. A Igreja Católica

Com a devolução dos imóveis à Igreja Católica, nacionalizados pelo Estado após a independência, esta, no quadro da sua tradicional colaboração em prol da educação, voltaria a estar em condições de poder dar “uma resposta mais acertada aos desafios dos tempos.”¹⁰³⁶

10.5.3. Os promotores do ensino privado

Através da Lei nº 18/91, de 18 de Maio, as pessoas singulares e colectivas tiveram autorização para abrirem, sob o controlo do Estado, estabelecimentos de ensino. O MED passou a contar na sua estrutura com mais uma direcção: a Direcção Nacional do Ensino Privado. Consequentemente, as instituições de ensino privado passaram a adoptar planos de estudo, programas e manuais escolares previamente aprovados pelo MED e a cumprirem com o calendário escolar oficial.

10.5.4. A Comunicação Social

Para envolver a comunicação social num mesmo projecto de Educação para Todos, reconhecia-se a necessidade de formação especializada da *media* em aspectos relacionados com os problemas educacionais; implantação de mecanismos, ou estruturas especializadas em estudos de audiência ou de sondagens de opinião pública; e a definição, por parte do governo, com a participação dos cidadãos, de um novo sistema educativo.¹⁰³⁷ Contudo, considerava-se já, que os programas em Línguas Africanas de Angola, emitidos pela

¹⁰³⁵ “O múltiplo desenraizamento territorial, familiar e cultural a que vem sendo submetida a criança ‘vítima da guerra’, tem como consequência uma perda de identidade. Neste contexto, torna-se inadiável aprofundar questões relativas aos seus direitos de cidadania, ao contexto em que vive, ao seu bem-estar físico e mental, ao apoio da sociedade na qual está inserida e ao acesso aos bens sócio-culturais. Só assim pensamos ser possível construir a sua nova identidade social”. Cf., MARTINS; José António, *op. cit.*, pp.116-117

¹⁰³⁶ CONJIMBE, Pe. Luís, *op. cit.*, p.89

¹⁰³⁷ MIGUEL, José Filipe (1991) *A Imprensa Face à Educação, In*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.92

televisão e pela rádio, poderiam, para além dos noticiários, propiciar a aquisição de conhecimentos e a consciencialização das populações.¹⁰³⁸

10.6. A Lei de Bases do Sistema de Educação

A 31 de Dezembro de 2001 foi aprovada pela Assembleia Nacional e publicada no Diário da República, a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei 13/01). De acordo com a introdução que antecede o seu articulado, esta Lei surge da necessidade de se “realizar a escolarização de todas as crianças em idade escolar, de reduzir o analfabetismo de jovens e adultos e de aumentar a eficácia do sistema educativo.”¹⁰³⁹

No fundo, a actual *Lei de Bases do Sistema de Educação* (LBSE), reporta-se às estratégias delineadas pelo projecto de Reformulação do SEE, apresentado em 1990, que levou à aprovação dos fundamentos para o Novo Sistema. Daí que, a actual LBSE, tenha sido promulgada com bastante atraso; i.e., 11 anos após a aprovação do referido projecto.

A construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social, inserida no actual contexto neo-liberal imposto pela globalização, acabou por substituir os objectivos anteriormente direccionados para a construção de uma sociedade socialista de tipo marxista. Mantiveram, para as instituições públicas, os princípios da laicidade, da democraticidade e da obrigatoriedade para o ensino primário no subsistema do ensino geral, que passou a ter seis classes em vez de quatro.

A actual LBSE garante a articulação horizontal e vertical dos subsistemas, níveis e modalidades de ensino e substitui o princípio da unicidade pelo da integridade. O artº 9 da *Lei de Bases do Sistema de Educação*, refere que “o ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”, com recurso, sempre que necessário às línguas africanas de Angola, pois considera que “(...) particularmente no subsistema de educação de adultos, o ensino pode ser ministrado nas línguas nacionais”, sem prejuízo da aprendizagem em língua portuguesa. O mesmo artigo refere ainda que “o Estado, promove e assegura as condições humanas, científico-técnicas, materiais e financeiras para a expansão e generalização da

¹⁰³⁸ GONÇALVES, Isaiás, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991a), *op. cit.*, p.103

¹⁰³⁹ Esta Lei considerou ainda que “(...) as mudanças profundas no sistema sócio-económico, nomeadamente a transição da economia de orientação socialista para uma economia de mercado, sugerem uma readaptação do sistema educativo, com vista a responder às novas exigências da formação de recursos humanos, necessários ao progresso sócio-económico da sociedade angolana”. Cf., DIÁRIO DA REPÚBLICA (31 de Dezembro de 2001), *Lei 13/01*, I Série, nº 65, Luanda. Veja-se, em ANEXOS: 4-F, a comparação entre o Sistema de Educação em vigor e o Sistema de Educação a implementar.

utilização e do ensino de línguas nacionais”. O legislador reconhece a relevância inquestionável das línguas maternas africanas na aquisição, domínio, utilização e enriquecimento da língua oficial, o Português, na sua condição de L2, já que os angolanos no geral “(...) são, em primeira instância, bantuófonos. Não lusófonos. E (...) o desenvolvimento da língua portuguesa em Angola, passa pelo reconhecimento dessa realidade.”¹⁰⁴⁰

10.7. A estratégia de intervenção para o período 2001-2015

Com a realização do *Exame Sectorial da Educação* (de 22 de Julho a 31 de Agosto de 1992) e, posteriormente, com a elaboração do *Plano-Quadro Nacional de Reconstrução do Sistema Educativo para o decénio 1995-2005*, o então MEC procurou adequar o ensino às exigências de um desenvolvimento humano sustentável, quando pela segunda vez se previa o fim do conflito armado. Os diferentes programas de carácter intersectorial e pluridisciplinar que integravam o *Plano-Quadro* totalizavam custos indicativos na ordem dos 500 milhões de dólares e a sua implementação obedecia a uma estratégia de acções faseadas.

A *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015*, aprovada ainda antes da *Lei 13/01*, resultou de uma redefinição pragmática do *Plano-Quadro* (1995) e passou a ser um instrumento de orientação do Governo, com o objectivo de direccionar, integrar e conjugar o esforço nacional, na perspectiva de uma educação pública de qualidade para todos, num espaço de 15 anos. Através da mesma, o MED procurou proporcionar melhorias substanciais no desenvolvimento do processo docente educativo, com particular incidência para a educação primária e para a universalização da alfabetização de adultos. Logo, este nível de instrução básica, passou a constituir uma prioridade governativa do sector da Educação.¹⁰⁴¹

Em 2001, a deterioração da situação no sector educativo agravava-se ainda mais, devido ao regresso à guerra, em 1998. A taxa líquida de escolarização mantinha-se abaixo dos 60% e os problemas no Ensino de Base Regular continuavam a caracterizar-se pela falta de acesso às instituições escolares, pela ausência de qualidade no ensino e pelos constrangimentos de ordem conjuntural e estrutural.¹⁰⁴²

¹⁰⁴⁰ NETO, Maria da Conceição (30 de Janeiro de 1994), *A Universidade dos Sete vista das Margens do Kwanza*, Jornal de Angola, Vida e Cultura, Luanda, p.2

¹⁰⁴¹ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op. cit.*, p.12

¹⁰⁴² *Ibidem*

Para além desta *Estratégia Integrada* procurar responder às preocupações nacionais, a mesma enquadra-se igualmente no contexto da implementação de recomendações de Conferências Regionais e Internacionais no domínio da Educação.¹⁰⁴³ No âmbito do Ensino Primário, as metas a serem atingidas pela *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação para 2001-2015* são as seguintes:

- Alargar o acesso ao Ensino de Base Regular, com previsão de uma taxa de escolarização de 100%, no ano de 2015, a partir da taxa específica de escolarização de 55%, em 2002 e de um crescimento constante do SEE de 3% ao ano;
- Melhorar a qualidade de ensino;
- Estabelecer a formação de competências técnico-profissionais.¹⁰⁴⁴

Tendo em vista uma maior dinamização do Ensino de Adultos, o governo angolano apresenta como propósitos fundamentais a correcção das assimetrias de desenvolvimento regional e local; a erradicação do analfabetismo literal e a aquisição, por parte da população economicamente activa, de uma educação básica obrigatória de 4ª classe, com prioridade para os jovens e para as mulheres; a superação permanente da qualificação de mão-de-obra nacional, através de um conjunto de qualificações profissionais; a melhoria dos índices nacionais de desenvolvimento humano.¹⁰⁴⁵ Para implementação destes propósitos e para cada uma das áreas de intervenção acima referidas, foram estabelecidos três períodos de actuação:

- 1º Período ou Fase de Emergência (2001-2002);
- 2º Período ou Fase de Aplicação dos Fundamentos do Novo Sistema (2002-2006);
- 3º Período ou Fase de Consolidação e Alargamento do Sistema (2006-2015).

Cada um destes períodos, tal como no *Plano-Quadro* de 1995, comporta um conjunto de acções faseadas, direccionadas para o cumprimento de objectivos específicos e acções a implementar. O Governo passou também a considerar como imprescindível a co-participação de instituições da sociedade civil, dado o papel relevante e estratégico dos cidadãos na concretização dos objectivos fixados.

¹⁰⁴³ “O Decénio Africano de Educação, instituído pela OUA; O Quadro de Acção do Fórum Mundial sobre Educação para Todos; O Decénio das Nações Unidas sobre Alfabetização para Todos, cujos compromissos se estendem até 2015”. Cf., ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op. cit.*, p.11

¹⁰⁴⁴ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op. cit.*, p.51

¹⁰⁴⁵ *Idem*, p.44

11. A ineficiência do sistema de formação de professores

11.1. Institutos Médios Normais

Com a crescente procura de acesso ao Ensino Médio, o projecto pedagógico inicial começou a desvirtuar-se da sua verdadeira função. Dada a exiguidade e superlotação dos Institutos Médios Técnicos, os 14 Institutos Normais de Educação (INE) que existiam em 1991 e que, a partir de 1998, passaram a 18 (um por província),¹⁰⁴⁶ serviam apenas de trampolim para o acesso directo de candidatos à universidade, atendendo à viabilidade proporcionada por algumas das suas opções de formação.¹⁰⁴⁷

Só entre 1985 e 1991, o número de alunos matriculados em todas as classes dos Institutos Médios Normais (IMN) passou de 4.070 alunos para 8.753.¹⁰⁴⁸ Os IMN (ou INE), vocacionados para a formação de professores, para a formação de docentes do Ensino de Base Regular e para a Pré-Escolar, acabaram por se transformar em escolas de “quadro e giz”, cujas opções de formação nem sempre correspondiam às expectativas sócio-profissionais da maioria dos alunos.¹⁰⁴⁹

QUADRO 4.31 – ALUNOS INSCRITOS NOS INE POR PROVÍNCIA E POR CLASSE (1991/92)

| PROVÍNCIAS | 9ª CLASSE | 10ª CLASSE | 11ª CLASSE | 12ª CLASSE | TOTAL GERAL |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|--------------|
| Cabinda | 273 | 258 | 215 | 165 | 911 |
| Zaire | 215 | 84 | 60 | 38 | 397 |
| Uíge | 354 | 204 | 122 | 114 | 794 |
| Luanda | 340 | 297 | 565 | 307 | 1509 |
| K. Norte | 139 | 131 | 52 | 99 | 421 |
| K. Sul | 121 | 165 | 133 | 102 | 521 |
| Malange | 216 | 93 | 131 | 53 | 493 |
| Benguela | 439 | 492 | 319 | 330 | 1580 |
| Huambo | 128 | 160 | 27 | 106 | 521 |
| Bié | 413 | 256 | 276 | 156 | 1101 |
| Moxico | 90 | 130 | 57 | 43 | 320 |
| Namibe | 174 | 105 | 63 | 54 | 396 |
| Huíla | 214 | 176 | 117 | 92 | 599 |
| Lunda Sul | 88 | 223 | 172 | 38 | 521 |
| Total nos INE | 3204 | 2774 | 2409 | 1697 | 10084 |
| INEF em Luanda | 320 | 204 | 100 | 64 | 688 |
| Total INE+INEF | 3524 | 2978 | 2509 | 1761 | 10772 |

INE = Institutos Normais de Educação

INEF = Instituto Normal de Educação Física

¹⁰⁴⁶ DEVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION(1996), *Conférence Internationale de l'Éducation*, Rapport National de la République d'Angola, Ministère de l'Éducation, Luanda, p.24 e p.29. Os Institutos Normais de Educação (INE) eram também conhecidos por Institutos Médios Normais (IMN), diferenciando-se assim de quaisquer outros Institutos Médios Técnicos

¹⁰⁴⁷ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos (1998), *Necessidades de formação de professores do ensino primário e secundário e preparação de um programa de reorganização dos INE*, Relatório Final, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto, p.56

¹⁰⁴⁸ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor (1992), *Formação de Quadros de Ensino, Exame Sectorial da Educação*, Ministério da Educação, Luanda, p.130

¹⁰⁴⁹ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, p.32

O não funcionamento dos mecanismos de cumprimento da produção obrigatória previstos por lei, não só facilitavam o acesso imediato dos professores recém-formados às diferentes Faculdades do Ensino Superior, como impediam todo e qualquer prognóstico direccionado para o alargamento planificado do sistema educativo.

11.1.1. O acesso

Até 1989/90, o ingresso nos IMN era feito através de uma Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CENE), que se baseava no aproveitamento dos alunos e nas necessidades e prioridades relativas à falta de técnicos especializados nos diferentes domínios. Os estudantes encaminhados para a docência não podiam ter notas negativas nas disciplinas nucleares, nomeadamente, em Língua Portuguesa, Matemática e História. Os trabalhadores-estudantes tinham que estar vinculados ao sector da educação, preferencialmente, como professores.

Em 1986, cerca de 10% dos professores afectos ao I nível, frequentava os Institutos Normais de Educação (INE), os Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), os Centros Provinciais de Superação (CPS) e outros níveis do Ensino de Base, tendo em vista a sua elevação do nível académico e profissional.¹⁰⁵¹ Porém, os trabalhadores da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS), dos Meios de Difusão Massiva (MDM), das Organizações de Massas – como a Organização da Mulher Angolana (OMA) e a União Nacional dos Trabalhadores Angolanos (UNTA) –, do MPLA-PT e da JMPLA (Juventude do MPLA-Partido do Trabalho), também se podiam matricular nos IMN, considerando o aspecto educativo e político das suas actividades profissionais. Mas, para além destes, ainda outros trabalhadores tinham acesso aos IMN, desde que os candidatos, após o processo de encaminhamento, estabelecessem o compromisso de se vincular futuramente ao Ministério da Educação, tão logo finalizassem a sua formação média nos IMN.

A partir de 1989/90, a via de ingresso através de “Encaminhamento”, deu lugar a provas de aptidão, passando apenas a Língua Portuguesa e a Matemática a serem consideradas como disciplinas nucleares.¹⁰⁵² Mas, o princípio de vinculação ao ensino,

¹⁰⁵⁰ *In*, DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.*, p.29

¹⁰⁵¹ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião e outros, *op. cit.*, p.77

¹⁰⁵² “Como língua de ensino, o Português exige acesso a uma norma culta, oral e escrita, por parte dos docentes, tanto portugueses como angolanos, que lhes permita dominá-la como língua de trabalho e que os capacite para fazerem aceder os alunos a níveis progressivamente mais elaborados, tendo em conta o

na prática, não era respeitado por parte de quem tivesse terminado os seus estudos nos IMN. De um modo geral, um melhor perfil académico implicava numa melhoria das condições de vida, tanto do ponto de vista profissional como social. Logo, os IMN recebiam muitos trabalhadores ligados aos mais diferentes sectores da actividade laboral que, *à posteriori*, acabavam por não ficar ligados à docência, preferindo ignorar o compromisso anteriormente estabelecido e fixarem-se em outras actividades, que proporcionassem melhores remunerações salariais e melhores estatutos sociais.

No ano lectivo de 1991/92, dado o considerável número de trabalhadores-estudantes nos IMN, o Ministério de Educação acabou por decretar a abertura de cursos nocturnos sem a necessária adaptação dos Planos de Estudo. Para além de um elevado número de alunos por turma que, de um modo geral, tendia a crescer, passava também a constatar-se um aumento das taxas de repetência e de abandono escolar.¹⁰⁵³ Porém, ainda em 1991, passava a colocar-se um outro problema difícil de gerir: a questão das instalações.

Com a Lei da Nacionalização do Ensino, no pós-independência, os IMN foram instalados em edifícios, que eram propriedade da Igreja Católica. Cerca de 15 anos depois, através do Decreto Executivo Conjunto nº 46/91 de 16 de Agosto, o Estado acabou por devolver os imóveis que pertenciam à Igreja. Decorrente deste facto, a situação da formação de professores tornou-se ainda mais difícil, já que deixava de haver capacidade para receber candidatos. Os IMN acabaram por ser instalados em escolas já existentes do Ensino de Base Regular, ou em edifícios adaptados, sem condições necessárias para a formação docente.¹⁰⁵⁴ As províncias com maior afluência estudantil passaram a viver o drama, de ter que abarcar um número considerável de alunos matriculados e ciosos de obterem, pelo menos, teoricamente, uma formação média, independentemente do facto de frequentarem um curso vocacionado para a docência e um sistema de formação totalmente desfalcado de formadores. O maior número de alunos encontrava-se nos IMN de Luanda e Benguela, com mais de 1.300 cada, seguindo-se os IMN do Bié, Huíla, Huambo, Malange, e Kwanza Sul, cada um deles, com mais de 400 formandos. Os Institutos Médios Normais

contexto específico e as relações que se estabelecem entre L1 e L2 nos processos de ensino-aprendizagem, quando a língua de ensino (L2) não é a língua materna (L1) dos alunos. Indispensável não só ao seu sucesso educativo pelo papel que tem acesso aos domínios de conhecimento e no convívio interdisciplinar, mas também ao seu papel pessoal e social, o domínio da língua portuguesa deve situar-se no quadro de uma pedagogia da comunicação, que promova a libertação da palavra e a qualidade das intervenções verbais”.

Cf., LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.13

¹⁰⁵³ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.25

¹⁰⁵⁴ ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO 2001-2015, *op.cit.*, p.32

da Lunda Sul, Kwanza Norte, Namibe, Cabinda, Moxico e Zaire eram dos que recebiam menos alunos.¹⁰⁵⁵

Para o Ministério da Educação a situação apresentava-se bastante embaraçosa já que, na maioria dos edifícios restituídos à Igreja, funcionavam ainda, para além dos IMN:

- Escolas Anexas do Ensino de Base Regular;
- Cursos Básicos de Formação Docente (CBFD);
- Centros Pré-Universitários (PUNIV);
- Cursos de Superação Permanente (CPS).

Logo, haveria a necessidade de encontrar espaços físicos em todo o país para a reinstalação imediata de todo este conjunto de instituições, situação que, ainda em 1997, se mantinha por resolver de forma definitiva.¹⁰⁵⁶

11.1.2. Planos de Estudo e Meios Didáticos

Para além da Pré-Escolar, o curso nos IMN estava organizado para o ensino de crianças e jovens do I, II e III níveis do Ensino de Base Regular, através da preparação nas seguintes opções de formação: Matemática/Física, Química/Biologia, História/Geografia, Português, Francês e Inglês. Teoricamente, um mesmo professor poderia acompanhar os seus alunos desde a 1ª à 8ª classe, sendo que, a partir da 4ª classe, passaria a leccionar o grupo da sua opção. Mas, tal não acontecia na prática, já que, a maioria dos recém formados (incluindo aqueles que já leccionavam no I nível, aquando do seu ingresso nos IMN), optava pela docência nos II e III níveis, devido a um maior *status*, melhor remuneração e melhores condições de trabalho, não se tornando assim viável o aumento de efectivos no I nível.¹⁰⁵⁷ Quer os planos de estudo, quer os programas, para além de desactualizados estavam contextualmente desajustados e não proporcionam uma adequada formação aos candidatos à docência.¹⁰⁵⁸ Os planos de estudo em vigor nos IMN

¹⁰⁵⁵ NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor (1992), *op.cit.*, p.130

¹⁰⁵⁶ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.58

¹⁰⁵⁷ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.24. Um dos aspectos mais críticos do modelo de formação adoptado consistia naquilo a que o Exame Sectorial da Educação, realizado em 1992, definiu como: “Excessiva rigidez, uniformidade e duração dos planos de estudo face à diversidade de formações, experiências e capacidades dos formados, com repercussão na morosidade de alguns processos de formação e no aumento dos seus encargos financeiros; Elevado peso de carga horária de formação geral e excessiva proliferação do número de disciplinas coincidente com a inexistência de instalações e equipamentos para as disciplinas de índole prática e experimental”. *Cf.*, NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.33

¹⁰⁵⁸ Os IMN apresentavam um Plano de Estudos com um mesmo tronco, ou seja: “(...) um conjunto de disciplinas comuns a todas as opções, que se desenvolve, essencialmente, na Formação Geral e na Formação Específica, mas também na Formação Profissional, no que respeita à Metodologia e à Prática Pedagógica do

resultavam de ligeiras melhorias introduzidas a partir de 1978/79, sem que, contudo, se pusesse em causa a sua essência. A partir da queda do Muro de Berlim e da mudança da conjuntura política internacional, a carga ideológica nos conteúdos das disciplinas de Filosofia e Economia Política foi subtraída.

QUADRO 4.32 – PLANO DE ESTUDOS DOS INSTITUTOS MÉDIOS NORMAIS PARA AS OPÇÕES HISTÓRIA/GEOGRAFIA; BIOLOGIA/QUÍMICA; E MATEMÁTICA/FÍSICA

| DISCIPLINAS | CLASSES | | | |
|------------------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| | 9ª | 10ª | 11ª | 12ª |
| FORMAÇÃO GERAL | | | | |
| Português | 3 | 3 | 2 | 2 |
| Matemática | 4 | 4 | | |
| Física | 3 | 3 | | |
| Química | 3 | 3 | | |
| Biologia | 3 | 3 | | |
| Geografia | 3 | 3 | | |
| História | 3 | 3 | | |
| Economia | | | | 3 |
| Filosofia | | | 3 | |
| Educação Moral e Cívica | 9 | | | |
| Música | | | 2 | |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | 31 | 22 | 7 | 5 |

| FORMAÇÃO ESPECÍFICA | | | | |
|------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Pedagogia | 2 | 2 | | |
| Psicologia | | 2 | 2 | |
| Sociologia | | | | 2 |
| Higiene Escolar | | | | 2 |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | 2 | 4 | 2 | 4 |

| FORMAÇÃO PROFISSIONAL (exemplo de 3 opções) | | | | |
|---|--|--|----------------------|----------------------|
| Metodologia do I Nível | | | 5 a) ou 4 b) | |
| Metodologia do II e III Níveis | | | 5 a) e b) ou 4 c) | |
| Prática Pedagógica do I Nível | | | 5 a) e b) ou 4 c) | |
| Prática Pedagógica do II e III Níveis | | | | 5 a) e c) ou 4 b) |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | | | 15 ou 12 | 5 ou 4 |

a) Opção História/Geografia; b) Opção Biologia/Química; c) Opção Matemática/Física
FONTE: Necessidades de Formação de Professores do Ensino Primário e Secundário e Preparação de um Programa de Reorganização dos INE¹⁰⁵⁹

No entanto, manteve-se a necessidade de reforço da formação específica e da formação prática, bem como ainda a urgência em se criar apenas uma opção específica para o I nível.¹⁰⁶⁰ De acordo com as atribuições estabelecidas para os órgãos executivos do MED, a elaboração de programas e manuais escolares é da competência do Instituto

I nível na 9ª e 10ª classes, estendendo-se, no entanto, em alguns casos, às classes seguintes (...) a formação que é dada pelos IMN é essencialmente uma formação geral e não profissional, dado o leque de disciplinas que abrange todos os cursos têm uma carga horária muito significativa, enquanto que, as áreas profissionalizantes, que visam os conhecimentos específicos para o exercício da função docente, como as Ciências da Educação, as Metodologias e a Prática Pedagógica, são claramente insuficientes”. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.25.

¹⁰⁵⁹ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, pp.45-46

¹⁰⁶⁰ NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.131

Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE). Contudo, dadas as limitações estruturais deste Instituto, até 1991 tinham apenas sido elaborados os programas de Formação Geral, bem como os manuais para algumas disciplinas.

A Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE) participou na elaboração de alguns programas e textos de apoio para as disciplinas de Formação Geral. Contudo, para as disciplinas de Formação Prática e para as Metodologias foram estabelecidas apenas algumas orientações específicas. Daí que, houvesse muitas disciplinas sem os respectivos materiais didácticos de base, ficando ao critério de cada professor a apresentação dos meios de que dispunha e entendia utilizar. Sentia-se ainda a ausência de conteúdos, que dessem resposta aos aspectos de carácter multicultural e plurilingue, que caracterizam a sociedade angolana. No que respeita aos meios de ensino havia também muitas dificuldades na aquisição de bibliografia actualizada, bem como de reagentes para os laboratórios.¹⁰⁶¹

11.1.3. Corpo docente

Desde o surgimento, em 1978, dos INE (depois chamados IMN), que o seu corpo docente dependia, sobretudo, da contratação da força de trabalho estrangeira. Os professores eram maioritariamente cubanos, búlgaros, vietnamitas, congolezes, para além de também existirem britânicos, portugueses, ex-zairenses e ainda de outras nacionalidades. Os poucos professores nacionais eram formados no exterior ou em Angola, no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED.

Para fazer face à retirada dos professores cubanos, na sequência das *Conversações Quadripartidas sobre a Paz na África Austral* (22 de Dezembro de 1988) e

¹⁰⁶¹ Sobre o planos de estudos e programas adoptados para a reorganização dos INE, duas consultoras do Instituto Politécnico do Porto teceram as seguintes considerações: A formação em Língua Portuguesa é insuficiente, dado que é língua oficial e língua de ensino. Há um número excessivo de disciplinas. O Plano de Estudos é muito compartimentado. O número de horas para a disciplina de Pedagogia é insuficiente, dado que contém conteúdos do Desenvolvimento Curricular, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Administração e Gestão Escolar. O número de horas de Psicologia, em relação ao de Pedagogia, deveria ser inferior, uma vez que a primeira não integra tantos componentes como esta última e torna o curso muito “psicologizante”. Em relação às opções História/Geografia; Matemática/Física e Biologia/Química, era necessário alterar os perfis de saída e formarem-se professores primários para as seis primeiras classes, bem como para cada uma das disciplinas das opções bidisciplinares. Havia a necessidade de introduzir as disciplinas de Educação Visual e Plástica na 9ª e 10ª classes, assim como uma disciplina de Organização do Estado. Notam-se desajustamentos nas cargas horárias e na distribuição das disciplinas ao longo da formação: cargas horárias insuficientes para as Práticas Docentes, para as especializações, para a Pedagogia e para a Metodologia do 1º ciclo do Ensino Secundário. A Psicologia deveria ser dada nas classes de formação específica (11ª e 12ª), a Pedagogia na 10ª (Teoria da Educação) e, na 11ª classe, Administração Escolar. Não existem programas de Educação Moral e Cívica. Sente-se a necessidade de clarificação nas designações das disciplinas de Filosofia, Economia e Sociologia, bem como ainda nos conteúdos de Pedagogia. *In*, LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.25, p.46 e pp.47-48

consequentemente, do *Acordo Tripartido entre Angola, África do Sul e Cuba*,¹⁰⁶² o corpo docente dos IMN acabou por recrutar professores nacionais com habilitações literárias correspondentes à 12ª classe. Estes novos formadores, com perfil académico abaixo do exigido, destinaram-se aos IMN do Kwanza Norte, Kwanza Sul, Lunda Sul, Malange, Moxico, Namibe, Zaire, Cabinda, Uíge e Bié, uma vez que as respectivas províncias eram das mais carenciadas em quadros. No ano lectivo de 1985/86, existiam 460 professores dos IMN, sendo estrangeira a sua maioria. Os IMN de Luanda; Huambo e Huíla eram dos que se encontravam melhor servidos em quadros nacionais, já que estas províncias contavam com centros universitários ligados à Universidade Agostinho Neto (UAN). A maior incidência de falta de professores fazia-se sentir, sobretudo, nas disciplinas das áreas de ciências, línguas e metodologias de ensino.

Em 1989/90 passou a haver 910 professores nos IMN. Mas, os esforços levados a cabo para estabilizar o corpo docente, bem como as medidas gerais direccionadas para a revalorização da sua carreira, acabaram por ficar aquém das expectativas e não fizeram surtir os efeitos desejados. Mais tarde, em 1998, continuava-se a constatar a falta de professores nos IMN com formação superior ou outra para as áreas/disciplinas, como as de Expressões, Metodologias e Prática Pedagógica. Daí que, não existissem aulas para este tipo de formação, apesar da primeira fazer parte do Currículo do Ensino de Base e as duas últimas serem indispensáveis para a formação de professores.¹⁰⁶³ Mas, para além das dificuldades estruturais já apresentadas em relação ao corpo docente e ao funcionamento nos IMN, é também de se considerar a falta de pessoal preparado para os serviços administrativos, para os laboratórios e para as bibliotecas.

11.1.4. Corpo discente

Em 1991, verificava-se que o aproveitamento dos alunos dos IMN rondava os 67%, com maior índice de reprovações na 9ª classe, ou seja, no primeiro ano de escolaridade, ao nível do ensino médio. Embora não havendo estudos sobre as causas de tal situação, as hipóteses que se avançam são, de entre outras, “a fraca preparação dos alunos no Ensino de Base, com maior relevância nas disciplinas de matemática e de

¹⁰⁶² PATRÍCIO, José, *op. cit.*, p.34

¹⁰⁶³ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.25 e pp.132-134

línguas.”¹⁰⁶⁴ Dados referentes a 12 Instituto Médios Normais, confirmavam, ainda em 1991, a formação de 975 professores para o Ensino de Base, que se deveriam juntar aos 4.730 já formados até aquela altura. Todavia, importa recordar que um bom número era já professor em efectivo serviço e muitos outros passaram para outros sectores da vida nacional.

11.1.5. As alterações ao sistema de avaliação

As inadequadas condições materiais e as características do corpo docente nos IMN nunca permitiram o recurso a métodos e formas de ensino compatíveis com o nível de ensino pretendido e, conseqüentemente, com a profissionalização docente. Daí, se abrirem espaços ao subjectivismo com sérios prejuízos para qualidade da formação docente. A partir de 1989, com a inclusão de novas medidas administrativas evitava-se um maior índice de reprovações. Porém, com o preço de uma maior promoção da incompetência e de um enorme descrédito interno e externo para o próprio Sistema Educativo.¹⁰⁶⁵

11.1.6. Gestão e Supervisão

Cada IMN é dirigido por um director, que responde pelo bom funcionamento da instituição, perante a Delegação Provincial de Educação (DPE) e perante a Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE).¹⁰⁶⁶ O director do IMN é coadjuvado por um sub-director para a área administrativa (finanças, património, apoio material, secretaria e outros serviços de apoio) e um subdirector pedagógico (cumprimento

¹⁰⁶⁴ De acordo com a opinião de alguns directores dos IMN, reunidos num *workshop* realizado em 1998, em Luanda, as repetições e abandonos verificam-se de forma mais concentrada na 9ª e 10ª classes, situando-se entre 23% e 40%, mas com tendência a aumentar. As disciplinas com maior índice de reprovações eram as de Português, Matemática e Física. Ainda de acordo com a opinião daqueles responsáveis dos IMN, as principais razões para este facto, eram as seguintes: “Má preparação dos anos anteriores, particularmente no 8º ano; Falta de condições sociais dos alunos; Fraco domínio da língua portuguesa; Elevada carga horária; Falta de empenhamento dos alunos; Falta de manuais e bibliografia de consulta; Greves frequentes dos professores; Sistema de avaliação”. NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.134

¹⁰⁶⁵ “(...) ao invés de se procurar elevar as exigências dos critérios de avaliação e se promover o empenho e o rendimento quotidiano dos alunos, a partir de 1989, foi consagrada a liberalização de transição de classe com um número ilimitado de negativas. Este passo e tantos outros exemplos, sendo o mais recente a oficialização da atribuição de classificações, sem que para o efeito existissem dados objectivos, revelam o quanto se investiu na afirmação de critérios didácticos universais, ou de pelo menos de bom senso, para uma organização de ensino, no sentido da promoção das melhores competências”; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.133

¹⁰⁶⁶ ESTATUTO DO INSTITUTO NORMAL DE EDUCAÇÃO (Maio de 1991), DNFQE, MED, Luanda, s/p; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.135

dos conteúdos programáticos). Caso a instituição possua mais de 500 alunos, podem existir ainda dois subdirectores pedagógicos: um para a formação geral, para atendimento às 9^a e 10^a classes e que funciona na parte da tarde; outro, para a formação específica, para atendimento às 11^a e 12^a classes que, dada a necessidade de utilização das escolas anexas para o exercício de práticas pedagógicas, funciona na parte da manhã. Como órgãos de apoio ao director do IMN, existe um Conselho de Direcção e um Conselho Pedagógico, que auxiliam o director na tomada de decisões. Como órgãos executivos do IMN existem os seguintes: secretaria administrativa, coordenadores de disciplinas, coordenadores das práticas pedagógicas, directores de turma, director do internato e responsável pela biblioteca. Compete a estes órgãos coordenar a actividade diária da instituição, a fim de se perseguirem os objectivos estabelecidos para a mesma. De acordo com os estatutos, a nomeação das entidades máximas da instituição compete ao MED, depois de ouvida a Delegação Provincial de Educação (DPE) e a Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE).¹⁰⁶⁷

No que respeita à dependência metodológica, torna-se difícil traduzir, na prática, a dependência administrativa dos IMN, em relação à DPE “(...) porquanto, os conteúdos correspondentes nunca estiveram ao alcance dos sujeitos principais e nunca foram adequados à linguagem dos vários documentos normativos.”¹⁰⁶⁸ A deficiente comunicação entre IMN e as estruturas nacionais do MED, constituía uma outra dificuldade. Informações ou orientações da Direcção Nacional de Formação de Quadros do Ensino (DNFQE); do Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE); do Gabinete de Inspeção Escolar Nacional (GIEN) ou, eventualmente, da Direcção Nacional da Educação de Adultos (DNEA); do Departamento Nacional do Ensino Especial (DNEE); ou até da Secretaria de Estado dos Assuntos Sociais (SEAS), dada a responsabilidade dos IMN na formação de professores para a Pré-Escolar;

¹⁰⁶⁷ “Contudo, não poucas vezes estes escalões têm sido ignorados. De tudo isto, tem resultado que pessoas pouco recomendáveis, pelo menos do ponto de vista técnico, sejam conduzidas a cargos de direcção, contrariando os esforços investidos pelo próprio Ministério da Educação. É assim que se constata que ainda não são estáveis as melhores tradições de gestão, tanto administrativa como pedagógica, tanto em relação às obrigações internas como às obrigações externas. Só assim se pode entender que a DNFQE, nunca detém dados e informações completas e actualizadas sobre o desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos Institutos Normais”. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.135

¹⁰⁶⁸ Entretanto, há outras estruturas que exercem (ou exerceram até um dado momento) a sua influência junto dos IMN: “o Gabinete de Intercâmbio Internacional do MED (GII), devido à força de trabalho estrangeira; o Gabinete de Inspeção Escolar Nacional (GIEN), no que concerne ao controlo do cumprimento das normas e da legislação; a Direcção Nacional do Ensino Médio Técnico (DNEMT), em relação à gestão dos PUNIV, que se encontravam instalados nos IMN; a Comissão Executiva Nacional de Encaminhamento (CENE), no que tocava à admissão de alunos; as Delegações Provinciais de Finanças, na gestão do orçamento”. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.135

normalmente, não chegavam aos IMN em tempo oportuno, ou pura e simplesmente, nem sequer eram recebidas.¹⁰⁶⁹ Do ponto de vista custos/benefício havia, sobretudo, dois aspectos, que concorriam para a ineficácia dos Institutos Médios Normais enquanto produtores de serviços para o desenvolvimento do país, através da formação de professores para o exercício da docência: a fraca adesão ao magistério, por parte daqueles que terminavam a sua formação; a elevada desproporção entre o número de alunos que ingressava pela primeira vez nos IMN e o número de alunos que, no final de 4 anos lectivos, terminava a sua formação.

11.1.7. Financiamento

Até 1985, os IMN dependiam das Delegações Provinciais da Educação (DPE), que asseguravam a gestão financeira, de acordo com as necessidades pontuais manifestadas por cada Instituto. Após a descentralização financeira, os IMN passaram, nesta matéria, a responder perante as Delegações Provinciais de Finanças que, depois de aprovarem as diferentes rubricas do orçamento, tais como: despesas com o pessoal, despesas com o material de consumo, investimentos e outros serviços, disponibilizavam, em conta bancária, os recursos financeiros para cada ano civil.

Cada IMN apresentava a sua proposta de orçamento até Junho ou Julho de cada ano e, em Março ou Abril do ano seguinte, a Delegação Provincial de Finanças dava conhecimento oficial do orçamento aprovado. No mês de Dezembro procedia-se ao encerramento das contas. Normalmente, o orçamento nunca correspondia às necessidades apresentadas e “em qualquer altura do ano são realizados cortes, ajustes e reajustes, tendo em conta os critérios do Banco e da Delegação Provincial de Finanças, ou ainda, tendo em conta a capacidade de negociação e de persuasão da Direcção do Instituto Normal.”¹⁰⁷⁰

Como o controle das contas era feito apenas pelas estruturas do Ministério das Finanças e pelo Banco, todo o processo de gestão financeira dos IMN passava à margem dos responsáveis provinciais e centrais do MED, impedindo assim a necessária sintonia entre as prioridades de ordem pedagógica estabelecidas pelo MED e os recursos financeiros disponíveis.¹⁰⁷¹

¹⁰⁶⁹ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, p.61

¹⁰⁷⁰ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.136

¹⁰⁷¹ De entre os vários outros problemas que surgiam, destacamos ainda os seguintes: “Existência de enormes discrepâncias entre os valores aprovados para orçamento e os preços praticados no mercado; Inadequação do calendário do processo de gestão financeira em relação ao calendário do ano lectivo e do

11.2. Cursos de Formação Básica Docente

Com referimos anteriormente, a gritante falta de professores para o I nível do Ensino de Base Regular começou a sentir-se ainda antes da independência. Tal facto levou o MED a criar, a título provisório, os Cursos de Formação Acelerada (CFA). O primeiro curso dirigia-se a candidatos com o mínimo da 4ª classe. Mas, a partir deste, todos os outros cursos passaram a exigir candidatos com o mínimo da 6ª classe. Os CFA vigoraram de 1977 a 1986 e, neste período, foram oficialmente formados cerca de 8 mil novos docentes, em cursos que tiveram inicialmente uma duração de 4 meses que, mais tarde, passaram para 6 meses e, posteriormente, para 9 meses. Todavia, o baixo perfil de entrada e de saída destes docentes, levou a que esta via de formação profissional evoluísse para Cursos de Formação Básica Docente (CFBD), com a duração de 2 anos-lectivos e com a elevação do nível académico de 6ª para a 8ª classe. Como estímulo, durante o curso, era atribuído um subsídio aos alunos equivalente ao salário mensal de um professor, com as mesmas habilitações literárias, do I nível do Ensino de Base Regular. Os candidatos aos CFBD tinham que ter mais de 16 anos de idade, podiam ser ou não trabalhadores vinculados ao MED e, inicialmente, eram sujeitos a uma prova de admissão.

A partir de 1991/92, os candidatos passaram a realizar provas nacionais que obedeciam a critérios uniformizados. Tal como nos IMN, os candidatos admitidos assinavam um termo de compromisso, no sentido de ficarem ligados ao exercício da docência, quando finalizassem a sua formação profissional. Mas, também neste caso, não decorriam quaisquer consequências, nem eram exigidas responsabilidades, a quem, posteriormente, não honrasse esse compromisso. A formação completa nos CFBD ocupava um total de 2.868 horas, a serem leccionadas através de uma carga horária semanal correspondente a 38 horas e durante 37 semanas, em cada ano lectivo.

QUADRO 4.33 – BALANÇO DO APROVEITAMENTO NOS CFA E CFBD ENTRE 1977/78 E 1985/86

| Centros | Matriculados | Desistentes | Reprovados | Aprovados |
|----------|--------------|-------------|------------|-----------|
| Benguela | 492 | 195 | 54 | 243 |
| Bié | 868 | 227 | 143 | 498 |
| Cabinda | 571 | 89 | 78 | 404 |
| Ganda | 440 | 96 | 63 | 281 |
| Huambo | 1.886 | 405 | 341 | 1.140 |
| Huíla | 826 | 138 | 208 | 480 |

ano civil; Impossibilidade de planificar a prazo os gastos e o seu desenvolvimento; (...)"'. Cf., NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.136

| Centros | Matriculados | Desistentes | Reprovados | Aprovados |
|----------------|---------------|--------------|--------------|--------------|
| Lobito | 1.030 | 176 | 118 | 736 |
| Luanda | 1.288 | 251 | 291 | 746 |
| Lunda Sul | 437 | 42 | 19 | 376 |
| Malange | 689 | 147 | 74 | 468 |
| Moxico | 434 | 36 | 66 | 332 |
| Namibe | 101 | 30 | 27 | 44 |
| Kuando Kubango | 98 | 7 | 10 | 81 |
| Kwanza Norte | 1.093 | 240 | 268 | 585 |
| Kwanza Sul | 323 | 59 | 33 | 231 |
| Uíge | 1.983 | 349 | 309 | 1.325 |
| Zaire | 413 | 45 | 111 | 257 |
| TOTAIS | 12.972 | 2.532 | 2.213 | 8.227 |
| PERCENTAGENS | 100% | 19,6% | 17% | 63,4% |

FONTE: Exame Sectorial da Educação¹⁰⁷²

A partir de 1991, procurou-se aumentar o tempo de formação, melhorar a preparação prática e diminuir os aspectos de ordem teórica e ideológica. Para as disciplinas de formação geral foram utilizados os mesmos programas e manuais escolares do Ensino de Base Regular. No entanto, tal como acontecia neste nível de ensino, não existiam programas nem manuais escolares para as disciplinas de Música, Formação Manual e Politécnica e Educação Visual e Plástica. Também nada existia para as Metodologias de Ensino, nem para as Práticas Pedagógicas, salvo orientações pontuais dimanadas da DNFQE, ou então, manuais já desactualizados.¹⁰⁷³

De acordo com o quadro 4.33, podemos verificar o elevado número de desistentes e de reprovados, apesar de uma primeira triagem feita através de exames de selecção e da tentativa de melhoria das condições de estudo aos formandos, através da oferta de um estatuto de bolseiros internos. A instabilidade político-militar; as acções de destabilização e sabotagem; a movimentação das populações e as dificuldades sociais; os aspectos demasiadamente teóricos e marcadamente político-ideológicos do curso até 1991, associados à utilização automática dos currículos do Ensino de Base Regular em adolescentes e adultos em formação profissional, sem que, previamente, se estabelecessem as necessárias adaptações, concorreram para os casos de insucesso e abandono. Os formandos podiam terminar o curso com reprovações até 4 disciplinas. Só não podiam reprovar nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.¹⁰⁷⁴

Os docentes dos Centros de Formação Básica Docente (CFBD) deveriam ter habilitações literárias e profissionais correspondentes ao curso dos IMN ou do antigo Magistério Primário do tempo colonial. Porém, o MED aconselhava, que se fizesse

¹⁰⁷² NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, pp. 146-147

¹⁰⁷³ *Idem*, pp.137-138

¹⁰⁷⁴ ESTATUTO DO CURSO BÁSICO DE FORMAÇÃO DOCENTE (Junho de 1992) DNFQE, pp. 7-8; *cit. in*, NASCIMENTO, Adão ; ANTÓNIO, Bernardo ; CATERÇA, Laura ; SILVA, Leonor, *op. cit.*, pp.138-139

recurso a professores com formação superior e experiência docente, para ministrarem as disciplinas de Psicologia, Pedagogia, Línguas (portuguesa e estrangeiras) e outras, recorrendo, se necessário, a professores dos IMN, inclusive estrangeiros. Mas, tal como nos Institutos Médios Normais, também nos Centros de Formação Básica Docente não se encontram professores preparados para leccionarem as Metodologias de Ensino, para além de faltarem, em todos os Centros, professores para as disciplinas de Formação Manual e Politécnica, Educação Visual e Plástica e Música. A vinculação dos formadores dos IMN aos CFBD era feita através da colaboração docente. No ano lectivo de 1987/88, havia em todos os CFBD um total de 234 formadores, na sua maioria, angolanos. Com maior carência de docentes encontravam-se os Centros das províncias do Zaire, Moxico, Namibe e Kwanza Norte. Os formadores estrangeiros ligados aos IMN, que trabalham nos CFBD em regime de colaboração, leccionam, normalmente, as disciplinas ligadas ao ensino das línguas (portuguesa e estrangeiras) e da área psico-pedagógica.

11.3. Cursos de Superação Permanente

A partir de 1979, no quadro da formação contínua de professores, o MED, com o apoio da UNESCO, do PNUD e, até dado momento, da UNICEF, levou a cabo cursos de ensino a distância destinados a elevar o nível académico-profissional dos docentes apenas com a 4ª classe.¹⁰⁷⁵ Em 1988, com o final do projecto tripartido ANG/84/007 (Governo de Angola/UNESCO/PNUD), passou o MED a gerir sozinho todo o processo de superação de professores, o que acabou por se tornar insustentável. Nesta conformidade, a primeira experiência de ensino a distancia em Angola foi, aos poucos, perdendo a sua operacionalidade, dada a dificuldade de cobrir a preparação de formandos, que se encontravam afastados das zonas urbanas.

QUADRO 4.34 – APROVEITAMENTO GERAL EM TRÊS FASES DA 1ª ETAPA DE SUPERAÇÃO (1979-1990)

| PROVÍNCIAS | TOTAL | | | | |
|----------------|-----------|-----------------|----|-----------|----|
| | INSCRITOS | CHEGADOS AO FIM | | APROVADOS | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Bengo a) | -- | -- | -- | -- | -- |
| Benguela | 5.375 | 3.809 | 71 | 1.678 | 44 |
| Bié | 1.429 | 1.043 | 73 | 514 | 49 |
| Cabinda | 1.015 | 881 | 66 | 527 | 81 |
| Cunene | 669 | 445 | 67 | 321 | 72 |
| Huambo | 6.839 | 5.465 | 80 | 2.617 | 48 |
| Huíla | 4.040 | 3.315 | 82 | 1.671 | 50 |
| Kuando Kubango | 574 | 339 | 59 | 190 | 56 |

¹⁰⁷⁵ Veja-se o pequeno histórico do processo de Superação de Professores (um estudo de caso); In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.225-231

| PROVÍNCIAS | TOTAL | | | | |
|--------------|---------------|-----------------|-----------|---------------|-----------|
| | INSCRITOS | CHEGADOS AO FIM | | APROVADOS | |
| | | Nº | % | Nº | % |
| Kuanza Norte | 3.133 | 2.066 | 66 | 396 | 19 |
| Kuanza Sul | 2.720 | 1.647 | 61 | 910 | 55 |
| Luanda | 889 | 601 | 68 | 320 | 53 |
| Lunda Norte | 208 | 166 | 80 | -- | -- |
| Lunda Sul a) | -- | -- | -- | -- | -- |
| Malange | 3.916 | 2.660 | 68 | 1.459 | 55 |
| Moxico | 696 | 548 | 79 | 391 | 71 |
| Namibe | 493 | 276 | 56 | 202 | 73 |
| Uíge | 3.636 | 1.728 | 48 | 966 | 56 |
| Zaire | 436 | 330 | 76 | 256 | 78 |
| TOTAL | 36.068 | 25.319 | 70 | 12.418 | 49 |

b) **Insuficiência de dados**

FONTE: Exame Sectorial da Educação¹⁰⁷⁶

No ano 2000, no âmbito da instauração do Governo de Unidade Nacional (GURN), a ser nomeado de acordo com as conclusões do Protocolo de Lusaka, através do Decreto-Lei nº 6/00 de 9 de Junho e independentemente da situação prevalecente de guerra civil, foi aprovado um novo estatuto orgânico, que fundiu novamente o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura num único Ministério.¹⁰⁷⁷ O novo Ministério da Educação e Cultura (MEC) manteve o titular da pasta e o vice-ministro para o Ensino Geral, respectivamente António Burity da Silva Neto e Francisca do Espírito Santo. Com a saída de Luís Filipe da Silva da direcção do MED, foram inicialmente nomeados mais dois vice-ministros, para a área da educação: Pinda Simão, para a Reforma Educativa e Alexandra Semeão, para a Acção Social. Para a área cultural, foi, inicialmente, nomeado Frederico Cardoso e, depois deste, Fragata de Moraes. Vivendo-se no quadro de uma economia virada para o esforço da guerra, apenas, em Abril de 2002, com o Protocolo de Entendimento entre o GURN e a UNITA, Angola encontrou o caminho de uma paz duradoura, apesar da situação de guerra se ter mantido no enclave de Cabinda, até Julho de 2006.

¹⁰⁷⁶ NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor, *op. cit.*, p.148

¹⁰⁷⁷ DIÁRIO DA REPÚBLICA (9 de Junho de 2000), I Série, nº 23, Lei 6/00, Luanda

QUADRO 4.35 – ESQUEMA INTEGRADO SOBRE A FORMAÇÃO E SUPERAÇÃO DE PROFESSORES, EM 1991

| Nível de Formação Instituições Itens em Análise | Pré-Escolar | Pré-Escolar, I e II Níveis | I Nível | | | |
|---|---|--|--|--|--|---|
| | CB/SEAS | IMN | CFA | CBFD | Superação | |
| | | | | | 1ª Etapa | 2ª Etapa |
| Rede | Luanda | Luanda, Cabinda, Zaire, Uíge, Malange, K. Norte, K. Sul, Benguela, Moxico, Lunda Sul, Huíla, Namibe, Bié, Huambo, mais o Instituto Normal de Educação Física em Luanda | 14 Centros de Formação Acelerada em 14 províncias | 17 Cursos Básicos de Formação Docente em 14 províncias | Em todo o país | Luanda, Bié, Cabinda, Benguela, Huambo, Huíla, Namibe, K. Sul |
| Habilit. de Acesso | 6ª classe | 8ª classe | 6ª classe | | 4ª classe | 6ª classe |
| Certificação | 6ª classe e F. Profissional | 12ª classe e Formação Profissional | 6ª classe e Formação Profissional | | 6ª classe e F. Prof. | 8ª classe e F. Prof. |
| Saída Profissional | Actividade pedagógica no âmbito da Educação Pré-Escolar | Actividade pedagógica no âmbito da Pré-Escolar, I, II e II Níveis do Ensino de Base | Actividade pedagógica no âmbito do I nível do Ensino de Base | | | |
| Tipo de Formação | Inicial e Não-Formal | Inicial e regular | Inicial e Não-Formal | Inicial e regular | Em serviço | |
| Duração | 11 meses | 4 anos lectivos | Até 1 ano lectivo | 2 anos lectivos | De acordo com o ritmo individual de aprendizagem | |
| Componentes de formação | Formação académica e pedagógica | Formação académica e pedagógica | Formação académica e pedagógica | | Formação académica e pedagógica | |
| Estatuto do Formando | Funcionário Público | Aluno e/ou Trabalhador-Estudante | Aluno e/ou Trabalhador-Estudante | | Funcionário Público | |
| Estatuto do Formador | Técnico Médio Docente | Bacharel, licenciado ou doutorado | Professor Primário ou Professor de Posto | Técnico Médio Docente | Professor Requalificado; Prof. Primário e Prof. de Posto | Técnico Médio Docente |
| Data de Funcionamento | Desde 1981 | Desde 1977 | De 1977 a 1986 | Desde 1986 | Desde 1979 | Desde 1988 |

FONTE: In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos¹⁰⁷⁸

11.4. O ISCED

A formação de docentes para os IMN é feita no Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, instituição integrada na Universidade Agostinho Neto (UAN), com cursos que apresentam uma duração entre 4 e 5 anos. Em 1992, o ISCED absorviam 30% do total de alunos do Ensino Superior, sendo assim, a instituição mais frequentada neste nível de ensino. Em 1998, já havia filiais do ISCED sedeadas no Lubango, Luanda, Benguela e Huambo, embora esta última se encontrasse, nesta altura, desactivada. Estas filiais contavam, teoricamente, com os seguintes cursos:

¹⁰⁷⁸ NASCIMENTO, Adão (1991), *Formação e Recrutamento de Quadros para a Educação de Base*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda, p.82

- Ciências da Educação: Pedagogia e Psicologia;
- Letras Modernas: Inglês, Francês e Português;
- Ciências Sociais: Filosofia e História;
- Ciências Exactas: Matemática, Física e Química;
- Ciências da Natureza: Geografia e Biologia.

Porém, nenhuma das filiais do ISCED contemplava todas estas opções, nem todas as áreas disciplinares que fazem parte do Plano de Estudos dos IMN (como, por exemplo, Educação Física e Expressões Artísticas), quer por falta de instalações, quer por falta de professores e de material pedagógico específico. No ano lectivo de 1991/92, o ISCED formou apenas 390 licenciados, número manifestamente insuficiente para dar resposta às necessidades do país em quadros da Educação com formação superior. Também a partir daquele ano, se assistia à diminuição de professores estrangeiros e nacionais. Estes últimos representavam 70,4% dos docentes em serviço, dos quais apenas 38,2% funcionavam em tempo integral. Devido à guerra, constatava-se também a falta de meios financeiros, de instalações e outras infra-estruturas necessárias para levar a cabo o bom funcionamento das instituições de ensino superior, nomeadamente, o ISCED, vocacionado para a formação de professores para o Ensino de Base nos IMN.¹⁰⁷⁹

12. Em síntese

Durante a dilatada permanência de Portugal em Angola só na fase inicial, de paridade e intercâmbio entre os reinos de Portugal e do Kongo e no período da luta armada pela independência nacional, pese embora a tentativa de Norton de Matos, de impor o uso exclusivo da língua portuguesa na Escola, terá havido um esforço meritório para a escolarização dos angolanos. Apesar do Estado angolano, no pós-independência, ter mantido a Língua Portuguesa como única língua oficial e de escolaridade e, conseqüentemente, como estratégia política para o desenvolvimento, passava a criar a seguinte dicotomia: por um lado, a necessidade de promover e difundir a Língua Portuguesa como língua oficial e de escolaridade; por outro, a necessidade de deixar expandir livremente e promover o acervo linguístico da grande maioria das populações, como uma manifestação de liberdade, de identidade e de defesa do património cultural. Naturalmente que, este último aspecto, não poderia ser, de modo algum, escamoteado, após Agostinho Neto, primeiro presidente da República Popular de Angola, já no início da

¹⁰⁷⁹ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, pp.25-26

luta de libertação, ter referido num dos seus poemas de intervenção: “(...) às *nossas tradições* *havemos de voltar*.”¹⁰⁸⁰ O poder político e a intelectualidade angolanos, desde a independência à actualidade, reconhecem e desejam preservar os riquíssimos acervos culturais e linguísticos, que integram a República de Angola. Mas este facto e todas as sequelas da época colonial não os impediram de constatar também que, a Língua Portuguesa, apesar de deficientemente dominada, se difundiu mais durante os 40 anos de luta armada do que em 500 de presença portuguesa.

A Língua Portuguesa constitui, hoje, a argamassa para a construção da unidade nacional, por ser um veículo de comunicação entre diferentes grupos etnolinguísticos, que a guerra, independentemente de todos os seus malefícios, pôs em contacto e aproximou. A actual LBSE acaba por espelhar as prioridades e as aspirações de um Estado, que tem a responsabilidade de construir uma Nação.

CAPÍTULO V – O PROFESSOR DO ENSINO PRIMÁRIO COMO INTERVENTOR SOCIAL

1. Angola: divisão administrativa e órgãos de soberania

A República de Angola é o quinto maior país, em extensão, da África ao sul do Sahara. Possui uma área quase correspondente a toda a Europa Ocidental, com três importantes portos de mar: Luanda, Lobito e Namibe, sendo o segundo considerado um dos melhores da costa ocidental de África. A administração angolana apresenta a seguinte configuração: 1.271 povoações, 376 comunas, 163 municípios e 18 províncias.¹⁰⁸¹

QUADRO 5.1 – POPULAÇÃO RESIDENTE POR PROVÍNCIAS

| Anos | 1990 | 1995 | 1998 | 2000 |
|-------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Províncias | | | | |
| Benguela | 643.000 | 1.400.000 | 1.045.992 | 1.614.883 |
| Huíla | 868.000 | 1.062.000 | 889.512 | 1.225.004 |
| Huambo | 1.522.200 | 1.386.000 | 1.838.424 | 1.598.734 |
| Kwanza Norte | 376.700 | 350.000 | 468.100 | 403.721 |
| Kwanza Sul | 649.700 | 700.000 | 759.863 | 807.441 |

¹⁰⁸⁰ NETO, Agostinho (1980?), *Havemos de Voltar*, Sagrada Esperança, União dos Escritores Angolanos, Luanda, p.138

¹⁰⁸¹ MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, pp.10-11. Veja-se, em ANEXOS V-A, a organização administrativa da República de Angola

| Anos | 1990 | 1995 | 1998 | 2000 |
|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| Províncias | | | | |
| Luanda | 1.526.900 | 2.449.000 | 2.746.238 | 2.824.891 |
| Lunda Norte | 290.700 | 350.000 | 388.140 | 403.721 |
| Bié | 1.060.900 | 950.000 | 1.366.581 | 1.095.813 |
| Cabinda | 161.500 | 180.000 | 199.969 | 207.628 |
| Kwando Kubango | 128.500 | 334.000 | 256.004 | 385.265 |
| Uíge | 835.300 | 855.000 | 1.044.000 | 986.232 |
| Kunene | 228.400 | 352.000 | 284.716 | 406.028 |
| Bengo | 65.200 | 333.000 | 190.604 | 384.111 |
| Zaire | 191.300 | 250.000 | 296.984 | 288.372 |
| Namibe | 114.100 | 239.000 | 368.168 | 275.684 |
| Moxico | 315.100 | 336.000 | 369.428 | 387.572 |
| Lunda Sul | 154.000 | 391.000 | 177.082 | 451.014 |
| Malange | 890.500 | 742.000 | 1.077.195 | 855.888 |
| TOTAL | 10.022.000 | 12.659.000 | 13.767.000 | 14.602.002 |

FONTE: Cadernos do PRC e Boletim demográfico do INE n.º33¹⁰⁸²

São órgãos de soberania o Presidente da República, a Assembleia Nacional, o Governo e os Tribunais. O Presidente da República é o Chefe de Estado e também o Comandante em Chefe das Forças Armadas. O seu mandato é de 5 anos, podendo, no entanto, ser reeleito para mais um mandato. Presentemente, o Governo da República de Angola está constituído em Governo de Unidade e Reconciliação Nacional (GURN) e integra os representantes dos partidos políticos com assento na Assembleia Nacional.¹⁰⁸³

2. A população

Desde 1970 que não é realizado em Angola um censo geral da população. Naquele ano, o país tinha cerca de 5.673.000 habitantes, o que correspondia a uma densidade global de 4,55 habitantes/Km². Em 2000, as estimativas oficiais, que incluem deslocados e refugiados, apresentavam um universo populacional de 14.602.000 habitantes, o que equivale a uma densidade média global de 11,71 habitantes/Km².¹⁰⁸⁴ De acordo com as mesmas fontes, registavam-se, em 2000, cerca de 3.830.000 deslocados e mais 300 mil refugiados em países vizinhos.¹⁰⁸⁵

¹⁰⁸² *Idem*, p.18

¹⁰⁸³ *Idem*, p.12

¹⁰⁸⁴ *Idem*, p.17

¹⁰⁸⁵ Se tivermos em linha de conta a movimentação forçada das populações, por motivos ligados à instabilidade político-militar há quase quatro décadas, é de se entender alguma disparidade entre os dados fornecidos pelas organizações internacionais, ou pelas próprias autoridades angolanas.

QUADRO 5.2 – ESTRUTURA PROVINCIAL DA POPULAÇÃO

| Províncias | Anos | | | |
|----------------|--------|--------|--------|--------|
| | 1990 | 1995 | 1998 | 2000 |
| Benguela | 6,42 | 11,06 | 7,60 | 11,06 |
| Huíla | 8,66 | 8,39 | 6,46 | 8,39 |
| Huambo | 15,19 | 10,95 | 13,35 | 10,95 |
| Kwanza Norte | 3,76 | 2,76 | 3,40 | 2,76 |
| Kwanza Sul | 6,48 | 5,53 | 5,52 | 5,53 |
| Luanda | 15,24 | 19,35 | 19,95 | 19,35 |
| Lunda Norte | 2,90 | 2,76 | 2,82 | 2,76 |
| Bié | 10,59 | 7,50 | 9,93 | 7,50 |
| Cabinda | 1,61 | 1,42 | 1,45 | 1,42 |
| Kuando Kubango | 1,28 | 2,64 | 1,86 | 2,64 |
| Uíge | 8,33 | 6,75 | 7,58 | 6,75 |
| Kunene | 2,28 | 2,78 | 2,07 | 2,78 |
| Bengo | 0,65 | 2,63 | 1,38 | 2,63 |
| Zaire | 1,91 | 1,97 | 2,16 | 1,97 |
| Namibe | 1,14 | 1,89 | 2,67 | 1,89 |
| Moxico | 3,14 | 2,65 | 2,68 | 2,65 |
| Lunda Sul | 1,54 | 3,09 | 1,19 | 3,09 |
| Malange | 8,89 | 5,86 | 7,82 | 5,86 |
| TOTAL | 100,00 | 100,00 | 100,00 | 100,00 |

FONTE: *In*, Monografia de Angola¹⁰⁸⁶

Entre 1995 e 2000, constatou-se que os angolanos, até aos 13 anos de idade, representavam em média 43,1% da população total; enquanto a população até aos 17 anos, no mesmo período de tempo, correspondia a 52,1%. A população em idade activa representava pouco mais de 51% (1990-2000) e o peso da população oficialmente considerada pré-activa (entre os 6 e os 13 anos de idade) rondava os 21,7%. Uma das características da população angolana é ser muito jovem, o que acarreta dificuldades acrescidas, em termos de despesas e encargos sociais, que recaem sobre a População Economicamente Activa (PEA).¹⁰⁸⁷ Em termos globais, as províncias mais populosas são, respectivamente, as de Luanda e de Benguela (devido ao processo de deslocação das populações do interior para o litoral), do Huambo, da Huíla, do Bié, do Uíge e de Malange. Essencialmente, por razões de instabilidade política e militar, entre 1995 e 2000, as províncias do interior foram apresentando uma tendência para uma perda líquida de população.

¹⁰⁸⁶ MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.17

¹⁰⁸⁷ *Idem*, p.18

**QUADRO 5.3 – PROJECCÃO DA POPULAÇÃO DO PAÍS POR GRUPOS DE IDADE
(MIL HABITANTES)**

| GRUPO DE IDADES | ANOS | | | | | |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
| 0-4 | 2128 | 2299 | 2256 | 2324 | 2394 | 2466 |
| 5-9 | 1618 | 1667 | 1750 | 1768 | 1821 | 1876 |
| 10-14 | 1456 | 1500 | 1545 | 1591 | 1639 | 1688 |
| 15-19 | 1133 | 1167 | 1202 | 1238 | 1275 | 1313 |
| 20-24 | 1017 | 1048 | 1079 | 1131 | 1245 | 1315 |
| 25-29 | 848 | 821 | 846 | 871 | 898 | 925 |
| 30-34 | 1647 | 1667 | 1744 | 1763 | 1729 | 1750 |
| 35-39 | 578 | 595 | 623 | 652 | 670 | 670 |
| 40-44 | 523 | 536 | 557 | 574 | 585 | 603 |
| 45-49 | 450 | 417 | 439 | 462 | 475 | 499 |
| 50-54 | 324 | 333 | 343 | 369 | 384 | 405 |
| 55-59 | 301 | 310 | 319 | 328 | 338 | 348 |
| 60-64 | 289 | 298 | 307 | 316 | 331 | 342 |
| 65 e + | 347 | 360 | 368 | 379 | 390 | 402 |
| TOTAL | 12.659 | 13.009 | 13.378 | 13.767 | 14.174 | 14.602 |

FONTE: INE, Boletim Demográfico n^o9, Mesa Redonda de Doadores – Bruxelas 1995¹⁰⁸⁸

As províncias de Luanda, Huambo, Bié, Uíge e Benguela representam no seu conjunto pouco mais de 16% da área territorial do país e concentram quase 56% da população geral do país. A análise da estrutura etária da população angolana projectava, para o ano 2000, os seguintes dados estatísticos: 50% da população total deveria ter menos de 19 anos de idade; a população em idade pré-escolar corresponderia a cerca de 17% da população total; a população mais idosa (com mais de 60 anos) deveria constituir 5,1% da população total; a população estudantil (5-24 anos) representaria, provavelmente, 42,4% da população total; a população potencialmente empregável (25-64 anos) aproximar-se-ia a 37,9% da população geral.

As taxas de crescimento demográfico são relativamente elevadas, o que leva a inferir que a população angolana, se encontra numa fase ascendente de transição demográfica. No entanto, o elevado ritmo de crescimento, que chegou a rondar os 3,3% (1990-1997), poderá ter resultado da conjugação das elevadas taxas de fertilidade com a relativa regressão nas taxas gerais de mortalidade.

¹⁰⁸⁸ *Idem*, p.19

QUADRO 5.4 – QUALIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO DA POPULAÇÃO EM 1999 – INDICADORES GERAIS

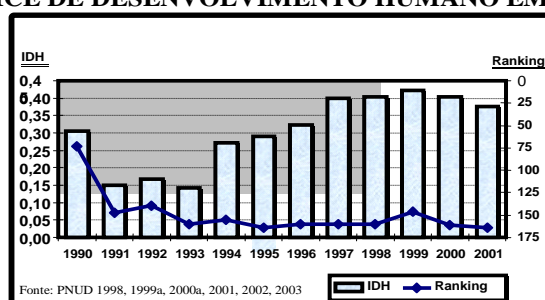
| PAÍSES | ESVIDA | TANAADU | TESCPRI | TESCSEC | TEXCUNI | TESCBC | IDH |
|--------|--------|---------|---------|---------|---------|--------|-------|
| ANGOLA | 45 | 58 | 34,7 | 31,2 | 9,1 | 23 | 0,442 |
| ASS | 48,8 | 40,4 | 56,2 | 41,4 | 28,4 | 42 | 0,467 |
| SADC | 47,5 | 28,2 | -- | -- | -- | 56,5 | 0,520 |

NOTAS: ESPVIDA – Esperança de vida à nascença; TANAADU – Taxa de Analfabetismo dos adultos; TESPRI – Taxa de escolarização do primário; TESCSEC – Taxa de escolarização do secundário; TESCUNI – Taxa de Escolarização Universitária; TESCBC – Taxa de escolarização bruta combinada; IDH – Índice de Desenvolvimento Humano; ASS – África Sub-Sahariana; SADC – Southern African Development Community¹⁰⁸⁹

FONTE: Relatório sobre o Desenvolvimento Humano, 2001¹⁰⁹⁰

Em 1999, entre 174 países enumerados de acordo com o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), Angola ocupava o 160º lugar.¹⁰⁹¹

QUADRO 5.5 – ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO HUMANO EM ANGOLA (1990-2001)



FONTE: Paulo de Carvalho; In, Seminário “Angola século XXI: Estabilidade e Desenvolvimento”¹⁰⁹²

Em 2002, face a um total de 173 países avaliados, Angola passou a ocupar a 161ª posição.¹⁰⁹³ De acordo com o Development Programme Report

¹⁰⁸⁹ Comunidade Regional que integra, para além de Angola, os seguintes países: Suazilândia, África do Sul, Moçambique, República Democrática do Congo, Botswana, Seicheles, Namíbia, Zimbabwe, Zâmbia, Tanzânia, Malawi, Lesotho, Ilhas Maurícias e Seycheles.

¹⁰⁹⁰ RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2001), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa, *cit. in*, MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.19

¹⁰⁹¹ Por ordem ascendente, Angola encontrava-se respectivamente abaixo de países como o Malawi, o Uganda, o Djibouti, a Tanzânia, o Benin, a Costa do Marfim, o Senegal, o Haiti e a Zâmbia; e respectivamente acima de países como a Guiné, Chade, Gambia, Ruanda, República Centro Africana, Mali, Eritreia, Guiné-Bissau e Moçambique. RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (1999), *Tendências demográficas*, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa, p.200

¹⁰⁹² PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (1997) *Human Development Report Angola*, PNUD, Luanda; (1998), *Angola*, Luanda; (1998), *Relatório do Desenvolvimento Humano, Angola*, PNUD, Luanda; (1999a), *Relatório do Desenvolvimento Humano, 1999*, Trinova Editora, Lisboa; (1999b), *Relatório do Desenvolvimento Humano. Angola*, PNUD, Luanda; (2000a), *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Trinova Editora, Lisboa; (2000b), *Políticas de Redução da Pobreza. Procurando a Equidade e a Eficiência*, PNUD (draft), Luanda; (2001), *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Trinova Editora, Lisboa; (2002), *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Trinova Editora, Lisboa; (2003), *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Trinova Editora, Lisboa; *cit. in*, CARVALHO, Paulo de (13 de Novembro de 2003), *Seminário sobre “Angola século XXI: Estabilidade e Desenvolvimento”*, Mesa-Redonda sobre Ciência e Produção, Embaixada da República de Angola em Portugal, Lisboa, p.3, comunicação apresentada na Fundação Calouste Gulbenkian (não publicada). O “Ranking” corresponde ao lugar que Angola vem ocupando no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em relação a outros países do mundo.

das Nações Unidas, elaborado com dados relativos a 2004, Angola ocupava, entre 177 países, a 160ª posição, com 63% da população ainda a viver abaixo do limite da pobreza.¹⁰⁹⁴

3. Dados macroeconómicos

3.1. Caracterização geral

No período entre 1990 e 2000, os mais importantes indicadores macroeconómicos que caracterizam a economia angolana, de acordo com o quadro 5.6 e a preços correntes e em milhões de dólares norte americanos, tiveram o seguinte comportamento: apesar de uma evolução pouco relevante, o PIB cresceu a uma média anual de cerca de 0,3%; o PIB médio por habitante ou *per capita* (PIBpc) foi de USD 602,00 e a sua Taxa Média Anual de Variação (TMAVARI) foi de -3,33%, “muito possivelmente influenciada pelas altas taxas de crescimento demográfico registadas na década de 90”; as Exportações Médias Anuais (EXTotal) atingiram 4.388 milhões de dólares, o que correspondeu a uma TMAVARI das exportações de 8,94%; 2000, correspondeu ao ano de maior valor das exportações nacionais de toda a década; as Importações Médias Anuais (IMTotal), na década de 90, corresponderam a 5.545,5 milhões de dólares; i.e., 26,4 % em média acima das exportações.

No ano 2000 registou-se uma inversão desta tendência e a TMAVARI das importações foi inferior ao das exportações em 7,74%; a Balança de Transacções Correntes (BTC) foi sempre deficitária no decurso de toda a década de 90 com a excepção do ano de 2000, altura em que se registou o seu primeiro saldo positivo. Esta aparente inversão da tendência registada nos anos anteriores, deveu-se, circunstancialmente, ao aumento de 56% no preço internacional do petróleo, entre 1999 e 2000; o Défice Orçamental (DEFORÇ) apresentou, durante a década em análise, uma nítida tendência de redução, “devido aos efeitos de algumas reformas macroeconómicas e institucionais”, que se traduziram numa taxa média de variação de -13,4%. Após o ano de 1995 (-28,7%), o DEFORÇ passou a situar-se, no ano de 2000, em (-1,9%); menos evidente foi o comportamento da inflação, embora não deixasse de apresentar uma tendência positiva de redução da sua dinâmica de variação: Entre 1993-1996 registaram-se níveis de hiper-

¹⁰⁹³ RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2002), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa, p.152

¹⁰⁹⁴ *In*, <http://pt.wikipedia.org>, em 08/12/05

inflação de quatro dígitos, que são no fundo responsáveis pelo valor da inflação média anual da década de 90, de cerca de 997,5%.

QUADRO 5.6 – DADOS ECONÓMICOS GERAIS DA DÉCADA DA TRANSIÇÃO PARA A ECONOMIA DE MERCADO

| ANOS | PIB | PIBpc (usd) | EXTotal | IMTotal | BTC | DEFORÇ | Inflação | Spread ca |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| 1989 | 8587 | 881,7127 | 3164 | 3292 | -128 | -24,4 | -- | -- |
| 1990 | 8547 | 852,8238 | 4003 | 4161 | -158 | -12,1 | -- | -- |
| 1991 | 8797 | 847,4952 | 3635 | 4243 | -608 | -15,9 | 275,72 | 1298,183 |
| 1992 | 7989 | 743,1628 | 3992 | 4829 | -837 | 26,5 | 495,8 | 387,8205 |
| 1993 | 5819 | 522,6803 | 3018 | 3852 | -834 | -16,6 | 1837,71 | 710,1731 |
| 1994 | 4292 | 372,214 | 3180,4 | 3765 | -584 | -25,1 | 971,87 | 109,5854 |
| 1995 | 5365 | 423,8091 | 3852 | 4303 | -451 | -28,7 | 3783,98 | 125,2568 |
| 1996 | 6535 | 502,3445 | 5406,3 | 580 | -574 | -14,5 | 1651,31 | 29,16861 |
| 1997 | 7675 | 573,7031 | 5257,3 | 6236 | -978,2 | -17,2 | 64 | 31,63092 |
| 1998 | 6449 | 468,473 | 3700,4 | 5762,9 | -2062,5 | -10 | 134,78 | 65,33609 |
| 1999 | 087 | 429,4483 | 5336 | 7100 | -1764 | -7,8 | 291,27 | 13,12138 |
| 2000 | 8869 | 607,3826 | 8114,1 | 7476,8 | 637,3 | -1,9 | 268,35 | 5,113863 |
| MÉDIA | 7084,25 | 602,1041 | 4388,208 | 5545,518 | -758,309 | -13,425 | 977,479 | 277,5389 |
| TMAVRI | 0,294183 | -3,33149 | 8,938696 | 7,742464 | 29,99566 | -20,7106 | | -45,9465 |

NOTAS: Todos os valores das variáveis estão expressos em milhões de dólares dos EUA; a taxa de inflação, o défice orçamental e o “spread” cambial expressam-se em percentagens; DEFORÇ – Défice orçamental medido em percentagem do PIB; SPREAD CA- Spread cambial medido pelo cociente entre valores médios anuais da taxa de câmbio paralela e da taxa de câmbio oficial; TMAVRI –Taxa Média Anual de Variação.

FONTES: Ministério do Plano e Banco Nacional de Angola¹⁰⁹⁵

O ano de 1997 foi o de mais baixa inflação (dois dígitos), passando, nos anos seguintes, a ser retomada uma inflação de três dígitos, após o segundo recomeço da guerra civil, em 1998; os melhores resultados, na década de 90, ocorreram na política cambial, onde se passou de um diferencial entre as taxas paralela e oficial (Spread ca) de 1.298% em 1991 para 5,11% em 2000, um valor que, aparentemente, se aproxima da estabilização deste mercado.¹⁰⁹⁶

3.2. Estrutura económica e dinâmicas de crescimento

Um dos maiores problemas da economia angolana reside nas grandes assimetrias sectoriais (quadro 5.7). Um notável crescimento da economia petrolífera não é, de modo algum, acompanhado pelos restantes sectores da actividade económica, dos quais depende, em termos de emprego e rendimentos, a grande maioria da população: o peso da economia petrolífera (PETROLE) é bastante significativo e correspondeu em média, na década de 90, a mais de 50% do PIB, com cerca de 60%, em 1996 e quase 62%, em 2000; o sector de Comércio e Serviços (COMÉRCI) é o segundo mais importante na estrutura económica do país, com 13, 7% em média, na década de 90, e 20,7%, em 1998; os sectores da

¹⁰⁹⁵ MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.31

¹⁰⁹⁶ *Ibidem*

Agricultura, Silvicultura, Pecuária e Pesca (AGSILPES), nesta mesma década, não chegaram no seu conjunto a alcançar 10% do PIB. Ainda na década de 90, a sua representatividade média foi de apenas 9,4%, sendo, os melhores anos, os de 1992 e 1998.

QUADRO 5.7 – TRANSFORMAÇÃO DA ESTRUTURA ECONÓMICA NA DÉCADA DE 90

| ANOS | AGSILPES | PETROLE | DIAMANT | INDÚSTRI | ENERAGU | CONSTRU | COMÉRCI | SERVNCO |
|--------------|-----------------|-----------------|-------------|------------------|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1989 | 10,8 | 54,7 | | 3,5 | 0,25 | 2,2 | 4,6 | 0 |
| 1990 | 10,3 | 55,7 | | 3,2 | 0,22 | 2,2 | 4,4 | 0 |
| 1991 | 12 | 46,7 | 1,4 | 3,65 | 0,16 | 3,7 | 10,3 | 8,35 |
| 1992 | 13,7 | 37,7 | 2,8 | 4,1 | 0,1 | 5,2 | 16,2 | 16,7 |
| 1993 | 11,1 | 42,6 | 0,5 | 5,2 | 0,1 | 4,3 | 19,4 | 13,8 |
| 1994 | 6,2 | 58,1 | 1,2 | 6,7 | 0 | 3,2 | 17,1 | 6,2 |
| 1995 | 7,8 | 56 | 1,1 | 7,2 | 0 | 3,4 | 16,6 | 6,9 |
| 1996 | 7,5 | 59,3 | 0,6 | 6,8 | 0 | 3,2 | 14,8 | 7,1 |
| 1997 | 9,5 | 48,3 | 3,8 | 4,4 | 0 | 4,1 | 16,2 | 11,3 |
| 1998 | 12,3 | 32,9 | 7,3 | 5,7 | 0,1 | 5,5 | 20,7 | 13,9 |
| 1999 | 6,7 | 55,7 | 7,5 | 3,6 | 0 | 3,7 | 13,1 | 7,8 |
| 2000 | 5,3 | 61,7 | 7,9 | 2,9 | 0 | 3 | 10,6 | 6,3 |
| MÉDIA | 9,433333 | 50,78333 | 3,41 | 4,7745833 | 0,0775 | 3,641667 | 13,66667 | 8,195833 |

FONTE: Monografia de Angola¹⁰⁹⁷

A actividade diamantífera (DIAMANT) teve relevantes dinâmicas de participação, de cerca de 1,4%, em 1991. O seu peso no PIB subiu para 7,9% em 2000, com uma média anual de participação de 3,41%. A indústria transformadora (INDÚSTRI) vinha a perder peso ao longo dos anos: 4,75% em média, ao longo da década de 90 e apenas 2,9% em 2000. Idêntico desempenho ocorreu no sector da construção (CONSTRU).¹⁰⁹⁸ As dinâmicas sectoriais de crescimento do PIB (quadro 5.8) reconfirmam, que a economia petrolífera é a que regista maior crescimento. Até ao final da guerra civil, para além do ritmo constante de variação do PIB da economia petrolífera, que foi apenas perturbado pelo retorno à guerra, após as eleições de 1992, constatou-se a regressão da actividade agrícola.

QUADRO 5.8 – DINÂMICAS SECTORIAIS DE CRESCIMENTO ECONÓMICO

| ANOS | AGSILPES | PETROLE | DIAMANT | INDÚSTRI | ENERAGU | CON |
|------|----------|----------|---------|----------|----------|-----|
| 1989 | -0,72173 | 0,121298 | 0 | 27,23498 | 5,21327 | 0,1 |
| 1990 | -2,59184 | 4,077247 | 0 | -5,24255 | -12,1622 | 0,9 |
| 1991 | -14,9459 | 7,288624 | 22,85 | -10,7713 | 3,918919 | 3,0 |

¹⁰⁹⁷ *Idem*, p.32

¹⁰⁹⁸ *Ibidem*

| ANOS | AGSILPES | PETROLE | DIAMANT | INDÚSTRI | ENERAGU | CON |
|---------------|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-------------|
| 1992 | -27,3 | 10,5 | 45,7 | -16,3 | 20 | |
| 1993 | -46,2 | -8,4 | -88,2 | -15,4 | 0 | |
| 1994 | 8,5 | 9,2 | 89,1 | 6,6 | 4,8 | |
| 1995 | 37,6 | 12 | -3,2 | 17,5 | 10,5 | |
| 1996 | 9 | 11,1 | -11,1 | 8 | 10,6 | |
| 1997 | 9,7 | 3,2 | 58,7 | 9,3 | 9,4 | |
| 1998 | 5 | 3,5 | 88,5 | 4,9 | 14,3 | |
| 1999 | -10,1 | 3,5 | -20 | 4 | -6,9 | |
| 2000 | 3 | 1,6 | 5 | 5,6 | 5 | |
| MÉDGEO | -4,73996 | 4,65867 | -1,21385 | 2,194537 | 5,041062 | 2,25 |

FONTE: Ministério do Planeamento¹⁰⁹⁹

Esta foi uma das mais afectadas pela situação político-militar e pela consequente deslocação da população rural para as cidades e países vizinhos. Porém, verificaram-se crescimentos nos sectores do comércio e da energia e águas.¹¹⁰⁰

3.3. Investimentos

Por falta de recolha sistemática de informações, o quadro 5.9 não integra dados sobre a expressão e comportamento do investimento privado nacional. Porém, verificava-se que o investimento directo estrangeiro (sobretudo do petróleo e, posteriormente,

¹⁰⁹⁹ MINISTÉRIO DO PLANEAMENTO, s/d, s/t, s/e, s/l, s/p; *cit. in*, MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.33

¹¹⁰⁰ MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.33

também dos diamantes) se comportou, durante a década de 90, de forma muito dinâmica, com taxas de crescimento médio de 16,5% para o investimento bruto (IDEBUSD) e de 3,16% para o investimento líquido (IDELUSD). Constatou-se também, que o peso do investimento directo estrangeiro no PIB foi muito elevado. Mais de 10%, em média, neste mesmo período (IDEL/PIB). Porém, a participação das despesas de capital do Estado na dinamização da economia nacional foi muito tímida.¹¹⁰¹

QUADRO 5.9 – COMPORTAMENTO DOS INVESTIMENTOS NA DÉCADA DE 90

| ANOS | IDELUSD | IDEBUSD | IGUSD | ITLUSD | ITBUSD | IG/PIB | IDEL/PIB | ITL/PIB | ITB/PIB |
|-----------------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1990 | -334,5 | 386 | 451,8814 | 451,8814 | 117,3814 | 5,287 | -3,914 | 1,373 | 9,838 |
| 1991 | 664,1 | 1098,5 | 303,4583 | 303,4583 | 967,5583 | 3,450 | 7,549 | 10,999 | 15,937 |
| 1992 | 228 | 673 | 192,4032 | 192,4032 | 480,4032 | 2,408 | 3,605 | 6,013 | 10,832 |
| 1993 | 302 | 851 | 345,074 | 345,074 | 647,074 | 5,930 | 5,190 | 11,120 | 20,555 |
| 1994 | 170,1 | 662,5 | 130,193 | 130,193 | 300,293 | 3,033 | 3,963 | 6,997 | 18,469 |
| 1995 | 472 | 1132 | 306,632 | 306,632 | 778,632 | 5,751 | 8,798 | 14,513 | 26,815 |
| 1996 | 180,6 | 818,3 | 233,384 | 233,384 | 413,984 | 3,571 | 2,764 | 6,335 | 16,093 |
| 1997 | 411,7 | 1050,3 | 359,697 | 359,697 | 771,397 | 4,687 | 5,364 | 10,051 | 18,371 |
| 1998 | 1113,9 | 1491,7 | 374,709 | 374,709 | 1488,609 | 5,810 | 17,272 | 23,083 | 28,941 |
| 1999 | 2471 | 3124 | 548,523 | 548,523 | 3019,523 | 9,011 | 40,595 | 49,606 | 60,334 |
| 2000 | 878,4 | 1789,9 | 493,224 | 493,224 | 1371,624 | 5,561 | 9,904 | 15,465 | 25,743 |
| MÉDIAS | 601,573 | 1189,109 | 324,5955 | 324,5955 | 926,1682 | 4,890 | 10,109 | 14,009 | 22,619 |
| TVM00/90 | 3,15622 | 16,4898 | 0,879279 | 0,879279 | 27,8685 | 0,5069 | 3,0628 | 43,145 | 19,885 |

NOTAS: Os valores das variáveis estão expressos em milhões de USD e os indicadores em percentagens; IDEL- Investimento Directo Estrangeiro Líquido; IDEB - Investimento Directo Estrangeiro Bruto; IG- Despesas públicas de capital; ITL- Investimento Total Líquido; ITB- Investimento Total Bruto

FONTES: Ministérios do Planeamento e das Finanças, Banco Nacional de Angola¹¹⁰²

3.4. Dívida externa

Os indicadores gerais sobre a dívida externa de Angola constam do próximo quadro (5.10). Em 2000, o volume total da dívida externa era de cerca de 9,5 mil milhões de dólares americanos (STDPE), o que representava 20% do PIB (RSEDPE1) e 22% das exportações (RSEDPE2). As médias registadas na década foram, respectivamente, de 29,75% (RSEDPE1) e 49,05% (RSEDPE2). Por outro lado, o rácio do “stock” da dívida externa foi em média 155,17% do PIB (RDPE1) e 224,61% do valor total das exportações (RDPE2). Com verificámos, a maior fonte de divisas do país surge do petróleo. Também, na década de 90, ocorreram as grandes descobertas petrolíferas, que levaram Angola a ascender ao grupo dos

¹¹⁰¹ “Não tendo representado a sua contribuição para a formação interna do capital mais do que 4,9% [IG/PIB] em média no período em análise (com um pico em 1999 de mais de 9%). Este concurso modesto da actividade do Estado em matéria de criação das condições básicas indispensáveis para a reconstrução económica é, do mesmo modo, válida para duas taxas médias de crescimento: a evolução das despesas de capital nem sequer chegou a 1% ao longo da década [IGUSD] e o respectivo rácio em relação ao PIB ficou-se pelo meio ponto percentual [IG/PIB]”. Cf., MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.31

¹¹⁰² MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.31

maiores produtores ao sul do Sahara. Foram descobertos gigantescos poços no Bloco 17, como: o Girassol, Dália, Rosa, Lírio, Tulipa, Orquídea, Cravo, Camélia, Jasmim e Perpétua, cujas reservas estão estimadas em cerca de 2,5 mil milhões de barris. Ainda, na década de 90, foram descobertos, no Bloco 15, os poços Sexi, Mondo, Chocalho, Xicomba, Hungo, Kissanje, Marimba, Dikanza, Batuque, M'Bulumbumba, Vicongo e Mavacola, com reservas estimadas em cerca de 3,5 mil milhões de barris.¹¹⁰³

QUADRO 5.10 – ALGUNS INDICADORES DE COMPORTAMENTO DA DÍVIDA EXTERNA

| ANOS | STDPE | AMODPE | JDPE | SERDPE | RDPE1 | RDPE2 | RSEDPE1 | RSEDPE2 |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| 1990 | -- | 1195,3 | 452 | 1647,3 | -- | -- | 19,27343 | 41,15164 |
| 1991 | -- | 1518,5 | 694 | 2212,5 | -- | -- | 25,15062 | 60,86657 |
| 1992 | -- | 1439 | 379 | 1818 | -- | -- | 22,75629 | 45,54108 |
| 1993 | -- | 1395 | 398,5 | 1793,5 | -- | -- | 30,82145 | 59,42677 |
| 1994 | 11003 | 1210 | 325,5 | 1535,5 | 256,3607 | 345,9628 | 35,77586 | 48,28009 |
| 1995 | 10715 | 1158,5 | 336,5 | 1495 | 199,7204 | 278,1672 | 27,8658 | 38,81101 |
| 1996 | 8499 | 2442,4 | 909,3 | 3351,7 | 130,0536 | 157,2055 | 51,28845 | 61,99619 |
| 1997 | 8570 | 1433,2 | 336,7 | 1799,9 | 111,6612 | 163,0114 | 23,45147 | 34,2362 |
| 1998 | 8782 | 1567,4 | 503,9 | 2071,3 | 136,1762 | 237,3257 | 32,11816 | 55,97503 |
| 1999 | 8857 | 1791 | 569 | 2360 | 145,5068 | 165,9858 | 38,77115 | 44,22789 |
| 2000 | 9466 | 1177 | 599 | 1776 | 106,7313 | 116,6611 | 20,02481 | 21,88782 |
| MÉDIA | 9413,143 | 1484,3 | 503,0364 | 1987,336 | 155,1729 | 224,6097 | 29,75432 | 49,05125 |
| TVM99/90 | -212651 | -0,14016 | 2,592857 | 0,686217 | -11,7663 | -11,521 | 0,348281 | 0,723523 |

NOTAS: STDPE – Stock da dívida pública externa; AMODPE – Amortização da dívida pública externa; JDPE – Juros da dívida pública externa; SERDPE – Serviço da dívida pública externa; RDPE 1 e 2 – Rácio do stock em relação ao PIB e às exportações; RSEDPE 1 e 2 – Rácio do serviço da dívida em relação ao PIB e às exportações. Os valores das variáveis estão em milhões de dólares.

FONTE: Banco Nacional de Angola e Relatórios do FMI¹¹⁰⁴

Em 2000, a produção média de petróleo foi na ordem dos 749 mil barris diários, enquanto que, em 1990, era apenas de 480 mil. Tal significa que houve um aumento de 56% no decurso da década. Consequentemente, as exportações petrolíferas passaram de valores na ordem de 437 mil barris, em 1990, para 702 mil barris, em 2000, o que correspondeu a um acréscimo na ordem dos 61%. Porém, face a este aumento de produção, o emprego oferecido pelo sector dos petróleos, entre 1990/2000, cresceu somente 24%. Isto, porque a força de trabalho deste (e de outros sectores), requerem uma qualificação adequada dos recursos humanos, que ainda não se encontra

¹¹⁰³ Veja, em ANEXOS V-B, Angola no contexto dos Agrupamentos Económicos na África Sub-Sahariana, em 1984

¹¹⁰⁴ MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.35.

suficientemente disponível em Angola.¹¹⁰⁵ No final do milénio mais de metade da população adulta era analfabeta. Tal facto reflecte-se necessariamente na estrutura profissional, marcada por uma acentuado défice de recursos humanos qualificados. Por outro lado, ainda em 1997, o coeficiente de dependência correspondia a 102,3%. Contudo, espera-se que, por volta de 2015, este coeficiente de dependência venha a baixar para 88%.¹¹⁰⁶ A produção de diamante (quadro 5.11), a segunda maior fonte de riqueza do país, apesar de ter sido bastante afectada pela guerra, cresceu cerca de 55% entre 1993 e 2000.¹¹⁰⁷

QUADRO 5.11 – ACTIVIDADE DIAMANTÍFERA EM ANGOLA (QUILATES)

| ANOS | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1966 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 |
|----------|---------|-----------|---------|---------|---------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| PRODUÇÃO | 955.491 | 1.395.379 | 146.787 | 303.866 | 671.393 | 917.419 | 1.417.391 | 2.764.858 | 3.731.747 | 4.348.868 |

FONTE: Gabinete de Estudos, Planeamento e Estatísticas do Ministério da Geologia e Minas¹¹⁰⁸

Com o fim da guerra civil, o ano de 2005 foi, em termos económicos, um dos melhores desde a Independência de Angola, prevendo-se que, a partir de 2006, “Angola figure do leque de países que, a nível mundial vai conhecer (...) um crescimento económico considerável.”¹¹⁰⁹

¹¹⁰⁵ *Idem*, p.42

¹¹⁰⁶ GUIA DO MUNDO, *op. cit.*, p.43

¹¹⁰⁷ MONOGRAFIA DE ANGOLA, *op. cit.*, p.43.

¹¹⁰⁸ *Idem*, p.43

¹¹⁰⁹ JÚNIOR, Manuel Piedade (3 de Dezembro de 2005), *Economia do país vai crescer consideravelmente este ano*, Entrevista, Angop, Luanda

2. Fundamentos políticos e doutrinários do ensino primário. Educar para quê?

2.1. Princípios gerais

2.1.1. O legado de Coménio

Todo, tudo, de todas as maneiras – *omnes, omnia, omnino* – representa uma máxima do pedagogo e filósofo morávio Jan Amos Coménio (1592-1670), inserida na *Pampaedia*, ou *Educação universal de todo o género humano*. Coménio considerava que todos (*omnes*) deveriam ser educados em todas as coisas (*omnia*) de forma total e profunda (*omnino*).¹¹¹⁰ Esta visão universalista da educação que, em pleno século XVII, seria, provavelmente, considerada uma mera utopia, passou, 300 anos mais tarde, a consagrar-se como um princípio inalienável da Declaração dos Direitos Humanos e como um meio de promover a nível planetário “a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos étnicos ou religiosos (...) em prol da paz”.¹¹¹¹

Já no seu tempo, Coménio considerava que o alargamento e o aprofundamento da educação estavam directamente relacionados com o maior ou menor sentido de humanidade.¹¹¹² Para este pedagogo, a educação em todas as coisas (*omnia*) tinha por fim

¹¹¹⁰ In, <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/enciclopedia/cap3p3/pansofista.htm>, em 23/10/03, COMÉNIO, Jan Amos, *Pampaedia* (1971), § 1, p.37, cit. in, *Enciclopédias Filosóficas; O Enciclopedismo Pansofista Alsted e Coménio*

¹¹¹¹ In, <http://www.undime.org.br/declar%20DH.htm>, em 30/09/02, UNIDIME, (2001) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. “Todas as pessoas são iguais perante a lei e têm direito, sem discriminação, a igual protecção da lei. A este respeito, a lei deve proibir todas as discriminações e garantir a todas as pessoas protecção igual e eficaz contra toda a espécie de discriminação, nomeadamente por motivos de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou de qualquer outra opinião, de origem nacional ou social, de propriedade, de nascimento ou de qualquer outra situação”. Cf. DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (1948), *Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos*, Nações Unidas, artº 26, p.37. Neste contexto, vejam-se ainda os aspectos mais relevantes da DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS LINGUÍSTICOS; In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.171-179

¹¹¹² “Em primeiro lugar, o que se deseja é que assim se consiga educar plenamente para a plenitude humana, não apenas um só homem, ou alguns, ou muitos, mas todos (*omnes*) e cada um dos homens, jovens e velhos, ricos e pobres, nobres e plebeus, homens e mulheres, numa palavra, todo aquele que nasceu homem para que, enfim, todo o género humano venha a ser educado, seja qual for a sua idade, o seu estado, o seu sexo e a sua nacionalidade. Em segundo lugar, deseja-se que cada homem seja correctamente formado e integralmente educado, não apenas numa coisa, ou em poucas coisas, ou em muitas, mas em todas as coisas (*omnia*) que aperfeiçoam a natureza humana: conhecer a verdade e não se deixar iludir pelo erro, amar o bem e não se deixar seduzir pelo mal, fazer o que deve fazer e preservar-se do que deve evitar, falar sabiamente acerca de todas as coisas, com todos, quando necessário e nunca se ver obrigado a calar-se; enfim, agir, em todas as circunstâncias, com as coisas, com os homens e com Deus, não levemente mas prudentemente, e, assim, nunca se afastar do objectivo da sua felicidade. E que isso seja feito universalmente (*omnino*). Não para pompa e brilho exterior, mas para a verdade. Ou seja, para tornar todos os homens o mais possível semelhantes à imagem de Deus (segundo a qual foram criados), isto é, verdadeiramente racionais e sábios, verdadeiramente activos e ágeis, verdadeiramente íntegros e honestos, verdadeiramente piedosos e santos e, desse modo, verdadeiramente felizes e bem-aventurados, neste mundo e para toda a eternidade”. Cf., COMÉNIO, Jan Amos (1971), *op. cit.*

último o aperfeiçoamento da natureza humana. Um projecto de reforma educativa a ser levado a cabo em todo o mundo, através da sua proposta de educação *pampaedica*. Numa outra obra – *Omnia, Omnes dicendi artificium* ou *Didáctica Magna* (1657) – Coménio não deixou de evocar as teses que constituíam o seu humanismo universalista e a democraticidade do seu pensamento educativo: “Devem ser enviados às escolas, não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, vilas aldeias e casais isolados”.¹¹¹³ Para viabilizar o seu projecto pedagógico, Coménio tornou-se num defensor da escola universal (*panscolia*) ou escola pública¹¹¹⁴ e considerava que a Educação, era um processo, que decorria ao longo de toda a vida. O legado educativo de Coménio incluía também o uso das línguas nacionais como “medium por excelência que se queira universal e motivador.”¹¹¹⁵

2.1.2. Os fins educativos face ao contexto sócio-cultural

Conta-se que Benjamin Franklin se habituou a divulgar a reacção de representantes de 6 nações ameríndias a governantes norte-americanos, na sequência da assinatura de um tratado de paz ocorrido há muitos anos atrás, após os novos colonos terem proposto àqueles chefes ameríndios, que enviassem alguns dos seus “bravos” às escolas dos “caras-pálidas”. Mas a resposta correctamente expressa através de uma conhecida carta, foi negativa: “(...) embora não possamos aceitá-la [a proposta], para mostrarmos a nossa gratidão, oferecemos aos nobres senhores de Virgínia, que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos, tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.”¹¹¹⁶

¹¹¹³ COMÉNIÓ, Jan Amos (1976), *Didáctica Magna*, cap. IX, §1, p.139, *cit. in*, Enciclopédias Filosóficas; *op. cit.*

¹¹¹⁴ “Chamo escolas públicas às assembleias onde jovens de toda a aldeia, cidade ou província, sob a direcção de homens (ou mulheres) honestíssimos que são exercitados colectivamente nas letras e nas artes, nos costumes honestos e na verdadeira piedade”. *Cf.*, COMÉNIÓ, Jan Amos (1971), *Pampaedia*, cap. V, §9, p.111, *cit. in*, Enciclopédias Filosóficas, *op. cit.*

¹¹¹⁵ COMÉNIÓ, Jan Amos (1971), *Pampaedia*, cap. XXVI, § 4, p.402, *cit. in*, Enciclopédias Filosóficas, *op. cit.*; “(...) para todas as idades e classes sociais, espalhadas por toda a parte haveria oito graus de escolaridade: escola pré-natal; da infância; da puerícia; da adolescência; da juventude; da adultez; da velhice; e da morte”. *Cf.*, COMÉNIÓ, Jan Amos (1971), *op. cit.*, p.402, *cit. in*, Enciclopédias Filosóficas, *op. cit.*

¹¹¹⁶ “(...) Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a vossa ideia de educação não é a mesma que a nossa. (...) Muitos dos nossos bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e aprenderam toda a vossa ciência. Mas, quando eles voltaram para nós, eles eram maus corredores, ignorantes da vida da floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam como caçar o veado, matar o inimigo e construir uma cabana, e falavam a nossa língua muito mal. Eles eram, portanto, totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros, como caçadores ou como conselheiros. Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrarmos a nossa gratidão oferecemos aos nobres

A lição a tirar desta carta é que, de acordo com o contexto sócio-cultural, cada sociedade concebe o paradigma educacional, que melhor responda às suas necessidades e anseios.¹¹¹⁷ Considerando as finalidades educativas e os objectivos para a obtenção de uma educação integral em Angola, podemos concluir que a escola tem por fins últimos educar: para o exercício da cidadania; para o trabalho; e para a cultura. No geral, a cidadania é entendida como sendo “(...) a qualidade da pessoa que dispõe, numa dada comunidade política, do conjunto dos direitos civis e políticos”, mas também de um conjunto de deveres para com essa mesma comunidade. Pressupõe e implica um “sistema de valores a concretizar-se nos actos e também (...) um conjunto de práticas sociais.”¹¹¹⁸

Sem exercício da cidadania, não há democracia. Consequentemente, sem democracia não há paz, nem Estado de direito, nem justiça social, nem respeito pelos direitos humanos. Sem trabalho não há progresso social. Sem cultura não há identidade, nem referências que possam sustentar o espírito de unidade. Enfim, há todo um conjunto de factores necessários ao desenvolvimento e ao bem-estar social.

Mas, como vimos atrás, se é o contexto sócio-cultural que determina o paradigma educacional, é de se inferir que, em países multiculturais e plurilingues, a educação terá de ser realizada de forma heterogénea, criativa e adaptada, para que seja democrática. Tratar por igual o que logo à partida reconhecemos diferente, é, desde logo, afastar, discriminar, excluir. Das três formas doutrinárias de encarar a diversidade social – assimilação cultural, integração cultural e pluralismo cultural –, apenas a última reconhece, que a diversidade é um valor e que a sociedade enriquece o seu património, ao preservá-la sob um quadro axiológico de convivência comum.¹¹¹⁹

senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens”. In, BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, pp.8-9

¹¹¹⁷ “(...) em pequenas sociedades tribais de novos povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, de classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas. Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos”. Cf., BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, p.9

¹¹¹⁸ PARISOT, François, Coord. (2001), *Cidadanias Nacionais e Cidadanias Europeias*, Didáctica Editora, Lisboa, p.24

¹¹¹⁹ CARMO, Hermano (Dezembro de 2002), *op. cit.*, p.9

3. Contextualização em África

3.1. As línguas africanas e as diferentes experiências educativas

As principais razões para a introdução das línguas africanas no ensino, na opinião de Joseph Poth, especialista em didáctica de línguas junto do Instituto Nacional de Educação da República Centro Africana, decorrem, essencialmente:

- **Do elevado índice de reprovações que se verificam na escola primária, por falta da necessária competência linguística nas línguas de escolarização de origem europeia;**
- **Dos avanços alcançados pela linguística, no que se refere aos sistemas de funcionamento das línguas, o que, no plano teórico, acabou por ultrapassar dificuldades consideradas, até bem pouco tempo, insuperáveis;**
- **Dos progressos alcançados pela psicologia, que realçou a importância primordial da língua materna no desenvolvimento psicomotor, afectivo, moral e cognitivo da criança;**
- **Do imperativo de, pedagogicamente, organizar os programas do ensino e da formação de acordo com a realidade cultural, linguística e humana de África.**

“Tal necessidade justifica, no plano pedagógico, a utilização das línguas africanas nos institutos de formação, mesmo nos casos em que estas línguas não

tenham acesso oficial ao ensino primário.”¹¹²⁰ De realçar, desde logo, que a utilização de línguas africanas na formação, não deverá ser entendida como forma de substituir ou até mesmo excluir a língua de escolaridade, que vem sendo utilizada. Com efeito, mesmo nos países onde as línguas africanas têm algum estatuto nas instituições de ensino, a língua de difusão internacional permaneceu, geralmente, como um meio preponderante dos *curricula*. Nos dias de hoje, a realidade, face à utilização ou não das línguas africanas no ensino, é-nos apresentada da seguinte forma: monolinguismo de origem europeia; bilinguismo de origem afro-europeia; monolinguismo de origem africana. As duas primeiras representam as situações existentes nos sistemas escolares africanos, sendo o monolinguismo africano uma exceção.¹¹²¹

Joseph Poth informa-nos ainda que a mera prática pedagógica, permite concluir que “as frequentes referências aos factos psicológicos próprios da criança europeia escondem e deformam a personalidade profunda da criança africana”. Justifica esta sua afirmação no facto da “(...) criança africana ser marcada, desde o início da sua escolaridade, por uma situação de conflito grave, resultante do facto da sua língua materna, na qual até então se exprimiu e se afirmou, correr o risco de ser brutalmente rejeitada.”¹¹²² Logo, o estatuto de “parente pobre” atribuído à sua língua materna, leva a criança africana a considerar pejorativo, tudo aquilo que se encontra ligado ao seu património cultural, nomeadamente, o seu próprio património linguístico. Quando uma língua, sob pressão de factores económicos, políticos, ou religiosos é imposta à população adulta de um país ou de uma determinada região, esse mesmo idioma “não se impõe

¹¹²⁰ POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Edições 70, Lisboa, p.11

¹¹²¹ *Idem*, p.21

¹¹²² “(...) na grande maioria dos casos, a criança africana é marcada desde o início da sua escolaridade por uma situação de conflito grave, na medida em que a língua materna, na qual até então se exprimiu e se afirmou, corre o risco de ser brutaemente rejeitada. Esta língua, embora rica em valores profundos e em meios de expressão, passa a ter, aos olhos da criança, um valor social inferior ao da língua de importação, pelo simples facto de só esta última ser julgada digna de ser ensinada e estudada. O conflito linguístico degenera, facilmente, em conflito cultural porque o estudo exclusivo de uma língua supõe uma referência permanente a uma escala de valores extralinguísticos de ordem cultural e moral”. *Cf.*, POTH, Joseph, *op. cit.*, p.28

automaticamente às crianças, cujas necessidades (de ordem diferente), podem ser perfeitamente satisfeitas pelo falar materno.”¹¹²³

De um modo geral, constata-se que o número de locutores da Língua Portuguesa é reduzido em qualquer dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, sobretudo nas zonas rurais.¹¹²⁴ Almerindo Jaka Jamba considerou que os argumentos, que se encontravam na base da promoção exclusiva do ensino na língua oficial e de escolaridade e que se baseavam na necessidade de facilitar a unidade nacional ou o mais fácil acesso ao mundo moderno, eram simplistas.¹¹²⁵ A fundamentação que está por detrás destes argumentos aparece-nos de forma mais evidente em Fishman, que afirma que a questão da unidade nacional foi mais uma desculpa do que uma razão, porque a maior parte dos países cedo se interessou pelas línguas mais poderosas do ponto de vista contextual, cuja promoção e difusão acaba por ser facilitada pelas oportunidades, que as mesmas oferecem para a obtenção de um maior *status* e para o cumprimento de papéis sociais.¹¹²⁶ Daí que surja a necessidade de se reflectir sobre as seguintes questões:

- Será que o desconhecimento dos angolanos de si próprios, tal como se verifica até aos dias de hoje, tem contribuído para uma maior unidade e identidade nacional? Ou será que um maior conhecimento da multiculturalidade existente, associado a um projecto de educação intercultural, poderá conduzir os angolanos para um maior sentido de angolanidade e, conseqüentemente, para a construção da nação?

¹¹²³ POTH, Joseph, *op. cit.*, p.32

¹¹²⁴ “A maioria das crianças em idade escolar não fala Português pelo que a sua integração, numa Escola em que essa é a língua de comunicação, se torna particularmente difícil (..) por um lado há que valorizar as línguas africanas e por outro repensar as metodologias utilizadas no ensino da língua portuguesa. Há assim que ponderar a forma de coexistência da língua oficial com as línguas maternas, e que desenvolver os dois sistemas em toda a vida social”. Cf., PEREIRA, Maria Laura Monteiro (1989-1990) *Ensino do Português em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo, Dir., *op. cit.*, p.222

¹¹²⁵ JAMBA, Almerindo Jaka (1989-1990), *Inovação Educativa: O Ensino e a Promoção das Línguas Africanas nos Programas Escolares nas Zonas Libertadas da UNITA em Angola*; In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo, Dir., *op. cit.*, p.216

¹¹²⁶ “(...) línguas mais poderosas do ponto de vista contextual, cuja dissiminação é (ou era) facilitada precisamente pelas portas que elas podem (podiam) abrir, quanto mais amplas fossem as perspectivas que elas podem (podiam) fornecer tanto maior o *status* dos papéis a elas associados (pelo menos potencialmente ou referencialmente, se não imediatamente), a promessa que elas encerram (encerravam) de mudar as vidas dos seus falantes (inicialmente: só pessoas que compreendem e, ultimamente, talvez, também leitores/escritores nas direcções desejadas)”. Cf., FISHMAN, J.A. (1998), *Language Spread and Language Policy*; Georgetown University Press, Washington D.C., p.1, *cit. in*, SURE, Kembo (1998), *Educação Bilingue num ambiente desigual*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, pp.91-92

- Considerando o progresso e o bem-estar social. Será que as experiências educativas do tempo colonial e do pós-independência, que, a nível oficial, utilizaram com exclusividade a Língua Portuguesa no ensino, concorreram para uma maior escolarização dos angolanos e, conseqüentemente, para uma maior e melhor participação no exercício da cidadania, na vida laboral e na vida cultural?

A análise do que foi exposto em capítulos anteriores pode proporcionar um conjunto de respostas claras e precisas para a segunda questão. As experiências de outros países multiculturais e plurilingues, tais como: a Suíça, o Canadá, a Espanha, a Bélgica ou Andorra, servem, em parte, de resposta à primeira questão. Todavia, os países africanos que adoptaram as línguas africanas como únicas línguas oficiais estarão mais perto do desenvolvimento apenas por essa razão? E os que utilizaram uma política de meio-termo? Procuraremos conhecer um pouco melhor a tipologia da política linguística oficial em África, bem como algumas experiências educativas de países africanos (quadro 5.12).

QUADRO 5.12 – TIPOLOGIA DA POLÍTICA LINGUÍSTICA OFICIAL EM ÁFRICA

| Tipo de Política | Línguas |
|--|---|
| 1. Endoglótica A língua indígena nacional é a única língua oficial | Árabe: (Argélia, Egipto, Mauritânia, Marrocos, Sudão e Tunísia) Amárico: (Etiópia) Swahili: (Tanzânia) |
| Mixoglótica A língua nacional e uma língua estrangeira são co-oficiais | Língua nacional com: Francês: (Burundi, Chade, Ruanda) Inglês: (Botswana, Quênia, Lesotho, Malawi, África do Sul; Swazilândia) Árabe: (Somália) Inglês + Francês: (Seychelles) |
| Exoglótica A língua estrangeira é a única língua oficial | Francês: (Benin, Congo, República Centro-Africana, R. D. do Congo, Gabão, Guiné, Costa do Marfim, Malí, Níger, Senegal, Burkina Faso) Inglês: (Gâmbia, Ghana, Libéria, Maurícias, Nigéria, Serra Leoa, Uganda, Zâmbia, Zimbabwe) Português: (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe) Árabe: (Sahara Ocidental) Espanhol: (Guiné Equatorial) Francês + Inglês: (Camarões) Francês + Árabe: (Comores, Djibuti) Inglês + Afrikaans: (Namíbia) |

FONTE: Kembo Sure, *Educação Bilingue num Ambiente Desigual: O Caso Queniano*¹¹²⁷

Qual das políticas foi bem sucedida? Torna-se-nos difícil responder, uma vez que a política linguística opera dentro de uma “matriz cultural”, que envolve um conjunto de outros aspectos inerentes à vida política e social de uma nação. Se levarmos em conta os países, que têm uma política linguística endoglótica – apenas uma língua africana como língua oficial única – verificamos que, por exemplo, a Argélia, o Egipto e o Sudão já estiveram envolvidos num conflito sócio-político extremamente grave, cuja origem

¹¹²⁷ SURE, Kembo, *op. cit.*, p.92

assentou em questões religiosas. Também a Mauritânia e Marrocos experimentam ameaças de secessão motivadas por compromissos étnicos.

Em relação aos países que têm uma política linguística mixoglótica – em que a língua nacional e uma língua estrangeira são co-oficiais – por exemplo, o Chade, o Ruanda, o Quênia e a Somália, apresentam dificuldades em manter coesos os seus países contra rivalidades clânicas, étnicas ou regionais. Mas o mesmo também acontece em países exoglóticos, em que uma língua estrangeira é a única oficial. A Libéria, o Congo Democrático, a Serra Leoa, os Camarões, o Uganda, Moçambique, Angola...; procuram encontrar ainda uma fórmula, que funcione para a unidade nacional.

Uma avaliação de sucesso, vista apenas por esta perspectiva, torna-se pouco defensável para qualquer dos casos. Mas, um estudo mais detalhado sobre um aspecto específico do desenvolvimento nacional, como por exemplo, a Educação, pode revelar-nos algumas diferenças significativas entre os três paradigmas apresentados. Daí que passemos a concentrar-nos, a partir de agora, nas diferentes políticas linguísticas da educação em África.

3.1.1. Na África do Sul

Tal como a grande maioria dos Estados africanos, a República Sul-Africana é constituída por uma sociedade multicultural e plurilingue. Mas, ao contrário de muitos Estados africanos, este país consagrou este facto na sua própria Constituição.¹¹²⁸

Ao assumir o multiculturalismo e plurilinguismo na Constituição, a República Sul-Africana (RSA) passou a estar comprometida com estes dois princípios em todos os domínios da sua vida pública. Com esta medida, a RSA procurou desde logo superar os possíveis problemas relacionados com o uso da língua, como são os casos de: conflito étnico; restrições, por razões linguísticas, de acesso dos cidadãos aos direitos e privilégios do país em todos os domínios importantes da vida pública (participação política, desenvolvimento educativo, oportunidades económicas e mobilidade social); possibilidade de alienação; morte cultural e linguística. Contudo, já existiam experiências bilingues na instrução primária desde o tempo do *apartheid*. Nas chamadas escolas negras, a língua

¹¹²⁸ “11 línguas foram designadas como línguas oficiais a nível nacional; existe a garantia de que todas as línguas serão promovidas, porém, com particular destaque para as 11 línguas oficiais; os direitos das línguas devem ser alargados; existe a garantia de que os sul-africanos poderão usar todas as suas línguas livre e igualmente; é proibida a manipulação, discriminação e exploração na base da língua; e é garantida a promoção do multilinguismo”. Cf., CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA SUL-AFRICANA (s/d), Secção 3 e as secções sobre Direitos Fundamentais, Língua nos Tribunais e Princípios Obrigatórios, *cit. in*, WEBB, Vic (1998), *Ensino Multicultural da Língua*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, p.69

materna era usada durante os primeiros 4 anos de escolaridade, em cooperação com mais uma das duas línguas oficiais da altura: o Inglês e o Africkaans. Mas, apesar do legislado na Constituição Sul-Africana, há ainda obstáculos de ordem política, económica e sociocultural, que procuram impedir a implementação dos princípios do multiculturalismo e do plurilinguismo de forma completa e efectiva. Tal ocorre na África do Sul e em outros países africanos.¹¹²⁹

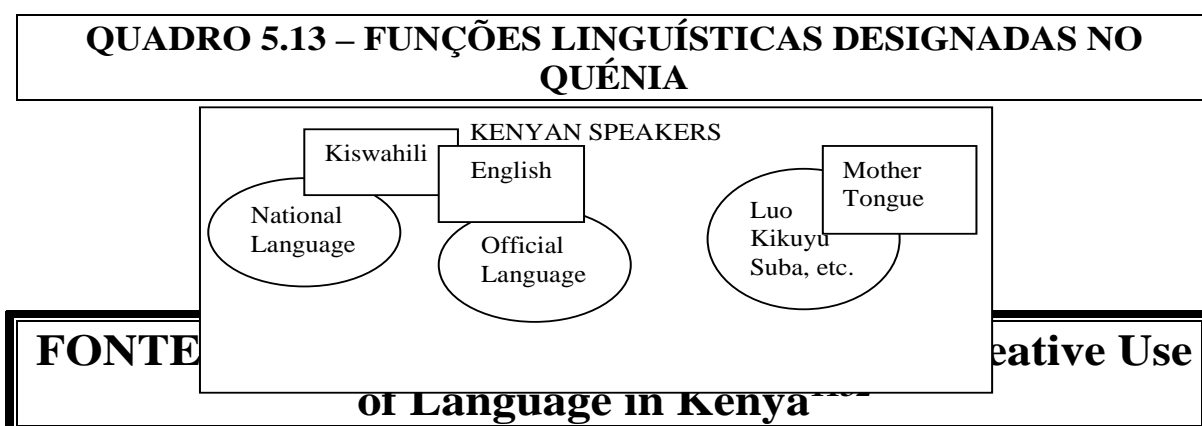
Sobre a posição de algumas agências internacionais, como o Banco Mundial, em relação aos princípios do plurilinguismo, Webb começa por alertar para aquilo que ele chama de política de bilinguismo substractivo. Esta política fere os princípios do multiculturalismo e do plurilinguismo e encontra-se muito generalizada em Estados africanos em que o Inglês, o Francês ou o Português são meios exclusivos de comunicação na instrução. “Espera-se que a língua estrangeira substitua gradualmente a primeira língua da criança”. Heugh salienta, que o Banco Mundial prefere a utilização de um Ensino da Segunda Língua (ESL) transitório, ou seja, um bilinguismo substractivo nos programas escolares. Para ele, as razões para essa preferência estão ligadas à dependência das economias de mercado livre no mundo ocidental, assim como à necessidade de aquisição de mão-de-obra barata que, com frequência, é recolhida nas sociedades multilingues de populações marginalizadas migrantes, que não usam o sistema da língua dominante. Logo, à partida, o Banco Mundial tem plena consciência que os programas do ESL de transição estão “concebidos para o fracasso”. Também, para Heugh, na perspectiva do multiculturalismo e do plurilinguismo, a política sobre o meio de comunicação para a instrução escolar da criança deve corresponder à institucionalização do bilinguismo aditivo

¹¹²⁹ “1. Os políticos parecem mais preocupados em obter e reter poder e privilégios que servir os interesses dos seus povos e não parecem ter a vontade política de mudar radicalmente o pensamento nacional; 2. Muitos líderes aceitam os mitos: que o multiculturalismo é uma barreira para a integração nacional, que a unidade nacional é dependente da existência de uma só língua nacional e que há uma correlação entre a heterogeneidade linguística e o subdesenvolvimento”. Cf., BAMGBOSE (1991), p.14 e p.37, s/t, s/e, s/l, *cit. in*, WEEB; Vic, *op. cit.*, p.843. “O passado colonial de África (incluindo o apartheid na África do Sul) conduziu a uma auto-estima extremamente baixa entre os seus povos, com muitos deles lutando para se tornarem ocidentais, desejando ser como os senhores coloniais e associando as línguas autóctones com as pessoas idosas do meio rural, menos letradas; 4. As questões culturais e linguísticas são vistas, em toda a parte, como prioridades nacionais. Em relação a isso, a África do Sul não será provavelmente de maneira alguma diferente de nenhum outro Estado africano: quase nenhum deles fez qualquer uso das oportunidades surgidas depois da independência, de promover efectivamente as línguas ou culturas autóctones nos seus Estados. Apesar das decisões tomadas pelos chefes de Estado africanos e seus Ministros de Educação de promover estas línguas e culturas, quase nenhum Estado o fez. Língua e cultura nunca foram uma prioridade em nenhum plano africano quinquenal; 5. Parece haver uma forte oposição de importantes agências internacionais como o Banco Mundial à ‘excessiva’ promoção das línguas e culturas autóctones; 6. Similarmente, existem grandes forças a favor da assimilação linguística e cultural como a urbanização, a industrialização, a comunicação internacional e a quase total dominação de África pelas potências ocidentais e por uma atitude colonial; 7. Existe o medo da etnicidade como uma fonte de conflito; 8. Existe uma taxa de analfabetismo em África tão alta que a informação (por exemplo, sobre uma política de multilinguismo e multiculturalismo) não pode ser disseminada com eficácia”. Cf., WEEB, Vic, *op. cit.*, pp.84-86

(a língua materna para além de uma outra língua) em vez do bilinguismo substractivo ou de transição.¹¹³⁰

3.1.2. No Quénia

A política linguística do Quénia responde aos pressupostos ideológicos adoptados aquando da independência, que dão ênfase à empresa livre, à realização individual e ao investimento estrangeiro. Logo, esta política dá grande valor ao Inglês, como meio facilitador de contacto internacional e catalizador do desenvolvimento técnico e industrial. Paralelamente, esta mesma política tende a assegurar a protecção da herança cultural local, incluindo as suas línguas africanas, a preservação da independência nacional e da identidade cultural (quadro 5.13).¹¹³¹



A lógica desta política linguística é a de preservar as identidades étnicas locais (através do ensino da língua materna), edificar uma identidade

¹¹³⁰ HEUGH, Kathleen (1993), pp.27-29, s/t; s/e; s/l; In, WEEB, Vic, *op. cit.*, pp.71-72: A propósito de conceitos em torno do termo bilinguismo veja-se ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.192-210; ou ainda SIGUÁN, M.; MacKey, W. F. (1986), *Education e Bilinguisme*, Delachaux & Niestlé, UNESCO et Lausanne, Paris

¹¹³¹ Esta combinação de finalidades resultou nas seguintes decisões: “Que a língua materna seja a língua de instrução nos três primeiros anos do ensino primário, enquanto que, o Inglês e o Kiswahili são introduzidos como disciplinas durante este período; Que o Inglês ocupe a posição de meio de instrução a partir do quarto ano em diante, enquanto o Kiswahili continua a ser ensinado como disciplina obrigatória até ao fim da escola secundária; Que o Inglês e o Kiswahili sejam as línguas oficiais; Que o Kiswahili seja a língua nacional”. Cf., SURE, Kembo, *op. cit.*, p.97. Veja-se adiante o quadro 5.6

¹¹³² *Idem*, p.111

nacional (através da aprendizagem do Kiswahili), desenvolver as comunicações internacionais e permitir o desenvolvimento económico e tecnológico (através do Inglês).

Do ponto de vista teórico esta política parece-nos programática e inócua do ponto de vista cultural. Porém, do ponto de vista prático, chega-se a outra realidade. Um estudo realizado sobre a proficiência linguística naquele país, padrões de uso da língua e atitudes entre quenianos instruídos, inquiriu 805 estudantes de ambos os sexos e de proveniência urbana e rural, em escolas secundárias, escolas de formação de professores e universidades. Eis a conclusão: “A educação bilingue, no sentido clássico diglótico, em que as línguas são rigorosamente compartimentalizadas, não é funcionalmente sustentável, se o contexto sociocultural e político geral não apoiar uniformemente todas as línguas envolvidas”¹¹³³

Os dados recolhidos permitiram analisar que a política linguística na educação promove o uso e a aceitação do inglês em detrimento das línguas africanas. Se esta tendência prosseguir, haverá um enfraquecimento irreversível das línguas africanas e, eventualmente, uma “comutação linguística massiva”. Segundo, Kembo Sure, a solução de curto prazo, passa pela extensão da instrução da língua materna até ao fim do ensino primário, uma experiência que já alcançou resultados encorajadores na Nova Zelândia¹¹³⁴, no Canadá¹¹³⁵, na Austrália¹¹³⁶ e nas Filipinas¹¹³⁷. “Quanto mais

¹¹³³ Williams D. (1991), *Reflections on the Creative Use of Language in Kenya*, Proceedings of a Seminar on Creative Use of language in Kenya at Moi University, August 1991; “Kenyan speakers = falantes quenianos; Kiswahili; English = Inglês; Mother tongue = Língua materna; Official Language = língua oficial; National Language = Língua Nacional; Luo, Kikuyo, Suba, etc. (...) os rectângulos representam as três línguas em três fórmulas linguísticas no país. Os rectângulos correspondentes à língua nacional e da língua oficial sobrepe-se porque são ambas legalmente designadas oficiais, gozando o Swahili essa função, de maneira relativamente insignificante, por exemplo, em debates parlamentares e na tradução de alguns documentos. As outras línguas étnicas posicionam-se separadamente por não dependerem de qualquer legislação. Simplesmente existem no seu habitat ‘natural’.” In, SURE, Kembo, *op. cit.*, pp.98-99.

¹¹³⁴ Veja-se, Hirsh, W (s/d), *Living Languages: Bilingualism and Community Languages in New Zealand*, Heinemann, Auckland, *cit. in*, SURE, Kembo, *op. cit.*, p.111

¹¹³⁵ Veja-se, CUMMINS, J; SWAIN, M. (1986), *Bilingualism in education*, Longman, London; *cit., in*, SURE, Kembo, *op. cit.*, p.111

tempo uma língua for requerida na educação e, conseqüentemente, garantir um emprego, tanto mais prestígio ela terá.”¹¹³⁸ Na opinião de Tollefson “a língua é um meio de racionalizar o acesso aos empregos com bons salários.”¹¹³⁹ Daí que, como segunda solução, o uso das línguas autóctones deva ser alargado à provisão da actividade governamental, aos *mass media*, aos tribunais e às igrejas. A nível nacional dever-se-ia encorajar um maior uso do Kiswahili, enquanto as línguas maternas locais deveriam ser usadas mais regionalmente, ultrapassando as fronteiras da casa e da vizinhança. “Tal como na educação, um maior uso destas línguas deveria assegurar um maior acesso às instituições políticas do Estado.”¹¹⁴⁰ Embora não exista um único factor que possa assegurar a manutenção de uma língua minoritária, porém, a associação da promoção da língua às oportunidades de trabalho produziria, certamente, um impacto imediato nas atitudes sociais.

3.1.3. Na Zâmbia

A história da política linguística educativa zambiana pode ser dividida em três períodos: pré-independência, que vai de 1920 até Outubro de 1964; de 1964 até 1991, aquando do anúncio da Terceira República; período contemporâneo.

Quatro factores foram determinantes para a adopção da política educativa do pré-independência: a Comissão Phelps-Stokes, o Instituto Internacional Africano, a UNESCO e o factor Missionário. Do ponto de vista

¹¹³⁶ Veja-se, OZOLINS, U. (1988), *Government Language Policy Initiatives and the Future of Ethnic languages in Australia*, International Journal of the Sociology of Language 72, pp.113-129, cit. in. SURE, Kembo, op. cit., p.111

¹¹³⁷ SIBAYAN, B (1985), *Reflections, Assertions and Speculation on the Growth Philipino*, Southeast Asian Journal of Social Science n.º 13 (1), pp.40-51, cit. in, SURE, Kembo, op. cit., p.111

¹¹³⁸ SURE, Kembo, op. cit., p.111

¹¹³⁹ TOLLEFSON, J.W. (1991), *Planning Language, Planning Inequality*, Longman, London, p.8; cit., in, SURE, Kembo, op. cit., p.112

¹¹⁴⁰ *Idem*, s/p, cit. in, SURE, Kembo, op. cit., p.112

filosófico todos consideravam “(...) a língua materna, ou a língua primeira ou a língua de casa do indivíduo como o veículo mais apropriado para ministrar a educação (i.e., conhecimentos e habilidades) aos povos súbditos.”¹¹⁴¹ A Comissão Phelps-Stokes, por exemplo, opinava que “ (...) todos os povos têm um direito inerente à sua própria língua”, e desmerecia o facto de que “no passado, praticamente, todas as nações, que dominavam outras, forçaram a sua língua aos povos nativos e desencorajaram o uso das suas línguas nativas”. Por outro lado, não deixaram, à época, de constatar que “felizmente, nos dias de hoje, as únicas nações que ainda mantêm esta atitude nas suas possessões são os franceses e os portugueses – quaisquer que sejam os motivos – a política é insensata e injusta”.¹¹⁴²

Esta posição foi reforçada pelo Instituto Internacional de Línguas e Culturas (mais tarde, Instituto Internacional Africano) que, em 1930, emitiu a seguinte posição: “É um princípio universalmente reconhecido na educação moderna, que uma criança deve receber instrução através da sua língua materna e este privilégio não deve ser negado à criança africana.”¹¹⁴³

Mais de duas décadas depois, a UNESCO reforçava a aprovação deste princípio num relatório de 1951, intitulado *O Uso das Línguas Vernaculares na Educação*. Este relatório surge após a realização de um encontro de especialistas, que chegaram à conclusão que, do ponto de vista psicológico, “os alunos deviam iniciar a sua escolarização através do meio (de instrução) constituído pela língua materna”, acrescentando, por seu turno, que tal não implicava na negação aos africanos do acesso às línguas europeias ou metropolitanas.¹¹⁴⁴ Também as missões católicas adoptaram, por sua vez, as

¹¹⁴¹ KASHOKI, Mubanga (1998), *Utilização das Línguas Africanas na Educação Básica: Lições da Experiência Zambiana*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, p.118

¹¹⁴² *Ibidem*

¹¹⁴³ *Idem*, pp.118-119

¹¹⁴⁴ “Nós reconhecemos que é indubitavelmente necessário para o progresso de África que muitos africanos adquiram um conhecimento profundo de uma língua europeia para obter livre acesso à fonte da vida e pensamento ocidentais, mas este será melhor compreendido e apreciado pelo estudante se ele aprendeu a

línguas africanas, tanto no campo da educação religiosa, como no campo da educação formal. Neste período, os 4 ou 5 primeiros anos do ensino primário eram feitos em línguas africanas, destacando-se, numa primeira fase: o Bemba, o Lozi, o Nyanja, e o Ronga. Posteriormente, o ensino primário também se fez em Kaonde, Lunda e Luvale. Paralelamente, o Inglês era ensinado como disciplina, com vista à criação dos pré-requisitos necessários à continuação dos estudos em classes mais avançadas. No ensino secundário o Inglês passava a ser o único meio de comunicação.

Com a independência da Zâmbia, optou-se pelo Inglês como único meio de instrução, logo a partir da 1ª classe, seguindo as recomendações feitas por uma Missão de Planeamento da UNESCO, em 1963. Até que, em 1992, a Zâmbia regressou ao uso das línguas africanas como meios de aprendizagem, depois dos professores, sobretudo, das zonas rurais, manifestarem esse desejo, entre 1974 e 1977. Tal facto acabou por ser mais tarde entendido como resposta mais realista à situação então prevalecente no terreno: “a prescrição do Inglês como único meio de instrução não se coadunava muito com a prática corrente.”¹¹⁴⁵ No fundo, aqueles professores “(...) consideravam impraticável usar, como único meio de instrução ou comunicação entre professor e aluno, uma língua que as crianças, em primeiro lugar, não trazem de suas casas para a escola.”¹¹⁴⁶ Com esta fundamentação de ordem prática, os professores, em exercício de funções, lançaram claros sinais para a prioridade das necessidades educativas dos alunos, face à política educativa levada a cabo, entre 1964 a 1991.

pensar primeiro na sua própria língua e a compreender a sua própria civilização”. Cf., VVAA (1951), *O Uso das Línguas Vernaculares na Educação*, UNESCO, Paris, cit. in, KASHOSI, Mubanga, op. cit., p.119

¹¹⁴⁵ KASHOKI, Mubanga, op. cit., p.121

¹¹⁴⁶ *Ibidem*

3.1.4. Na Nigéria

Estima-se que a Nigéria, possua uma população, que se aproxima dos 114 milhões de habitantes e para cima de 400 línguas africanas.¹¹⁴⁷ Porém, o Hausa, o Yoruba e o Igbo são, por esta ordem, as mais faladas. Por esta razão têm o estatuto de línguas nacionais da Nigéria. No sentido da sua abrangência geográfica nenhuma delas é nacional. O Hausa é dominante no norte; o Yoruba no sudoeste; e o Igbo na área central do sudeste. Em conjunto, estas três línguas cobrem mais de 55% do total da população nigeriana, considerando os que as falam como língua materna (L1) e como língua segunda (L2). Algumas das línguas da Nigéria são, de facto, pouco representativas. Mas, o espaço territorial abrangido pelas línguas e grupos minoritários é maior, do que aquele que é coberto pelas três línguas maioritárias. De realçar que o Hausa (a mais falada), cobre apenas 23% do total da população nigeriana.

Com a institucionalização da Federação Nigeriana há, presentemente, 30 Estados, onde algumas línguas são dominantes a nível estatal sem que, no entanto, sejam principais a nível nacional. Porém, de acordo com a Constituição de 1979, qualquer língua pode ser oficial em qualquer Estado, mesmo se essa língua não for oficial a nível Nacional. Juntamente com o Inglês, as 3 línguas africanas mais faladas na Nigéria são também línguas oficiais. Mas, na prática, o Inglês é a língua oficial. Uma outra língua, o *Pidgin*¹¹⁴⁸ nigeriano, de base inglesa, é a língua mais falada, mas não tem

¹¹⁴⁷ De acordo com o Relatório do Desenvolvimento Humano de 2003, a população total da Nigéria no ano de 2000 correspondia a 113,9 milhões de pessoas. Cf., RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2003), *op. cit.*, p.164

¹¹⁴⁸ O *pidgin* "é uma língua auxiliar que surge quando falantes de diversas línguas mutuamente ininteligíveis entram em contacto estreito". Cf., BICKERTON, Derek (1984), *The language bioprogram hypothesis*, *The Brain and Behavioral Sciences* 7, 2, pp.173-221, s/l; *cit. in*, COUTO, Hildo Honório do (1996), *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*, Editora Universidade de Brasília, Brasília, p.15

qualquer reconhecimento oficial, apesar de ser neutro do ponto de vista étnico e nacional em termos de abrangência geográfica.¹¹⁴⁹

A política linguística encontra-se referenciada, quer na Constituição da República Federal da Nigéria de 1979, quer ainda na Política Nacional sobre Educação (NPE), criada em 1977 e revista em 1981, e que cobre o sistema educativo desde a pré-primária aos níveis terciários, assim como ainda o ensino não-formal. No quadro do ensino formal, a NPE define que:

- Ao nível pré-primário (3-5 anos) o meio de instrução será principalmente a língua materna ou a língua da comunidade imediata;
- Ao nível primário (6-11 anos) o meio de instrução será inicialmente a língua materna ou a língua da comunidade imediata e, num estágio posterior, o Inglês;
- Ao nível do 1º grau da escola secundária – Junior Secondary School – (12-14 anos), o aluno deve estudar duas línguas nigerianas: a língua da sua própria área e uma das 3 principais línguas nigerianas (Hausa, Igbo ou Yoruba), dependendo da disponibilidade de professores;
- No último nível da escola secundária (15-17 anos), recomenda-se qualquer língua nigeriana, seja ela principal ou não, como uma das disciplinas nucleares disponíveis. “Na prática, isto tem sido interpretado como restrição a uma língua principal”.
- Ao nível terciário estudam-se ainda diferentes línguas africanas como por exemplo: Edo, na Universidade do Benin; Hausa e

¹¹⁴⁹ ELUGBE, Ben (1998), *Língua e Educação na Nigéria: Política e Implementação*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org., (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, pp.133-134

Kanuri, em Maiduguri; Yoruba e Igbo, em Ibadan; Ibo (ou Igbo) e Youruba, em Lagos; etc.¹¹⁵⁰

No quadro do ensino não-formal, o governo nigeriano lançou a *Campanha de Alfabetização de Massas*, no dia 8 de Setembro de 1982 e recomendou a inclusão das línguas nigerianas nos programas de educação de adultos.

A Constituição de 1979 recomenda, que as actividades da Assembleia Nacional sejam conduzidas em Inglês e, em Hausa, Igbo e Yoruba, quando se criarem as condições técnicas para esse fim (secção 51). Já a nível Estatal a mesma orienta para que as actividades da Assembleia Nacional sejam conduzidas em Inglês. Todavia, este órgão legislativo poderá também conduzir as suas actividades parlamentares numa ou mais línguas faladas no seu Estado, desde que haja uma resolução aprovada nesse sentido (secção 91). A NPE contém também uma declaração sobre o papel da língua no desenvolvimento da unidade nacional e considera, que é do interesse da unidade nacional “(...) que todas as crianças sejam encorajadas a aprender uma das três línguas principais para além da língua materna.”¹¹⁵¹

Independentemente de acreditar que o domínio de uma língua comum é útil, senão necessário, para a unidade nacional, a Nigéria propõem-se a que, pelo menos a longo prazo, cada nigeriano seja capaz de falar, pelo menos, uma das 3 línguas africanas que considera principais (Hausa, Igbo ou Yoruba). Não deixa de optar pela educação multilingue, baseada no princípio da língua materna, como a melhor política a levar a cabo na educação. O facto de reconhecer que a introdução de uma criança na educação formal se faz melhor na sua língua materna, não impede que a política educativa proponha também a Língua da Comunidade Imediata (LIC), como opção.

¹¹⁵⁰ THE NATIONAL POLICY ON EDUCATION – revised version (1981), Federal Ministry of Information, Lagos, p.10 e p.17, *cit. in*, ELUGBE, Ben, *op. cit.*, pp.135-136

¹¹⁵¹ *Idem*, p.9

No futuro, o meio de comunicação nas escolas nigerianas poder-se-á reduzir ao Inglês, Hausa, Igbo e Youruba, caso se mantenha a opção do LIC e se cada nigeriano falar, pelo menos, uma destas três línguas africanas. Em estreita cooperação com a língua inglesa, a língua materna (ou LIC), que nos primeiros três anos serve de meio de instrução e de disciplina curricular para as escolas primárias, passa a ocupar, nos últimos 3 anos, apenas a função de disciplina de estudo. A língua inglesa é introduzida e ensinada nos primeiros 3 anos de escolaridade como disciplina, para nos últimos três passar à função de meio de instrução, sem deixar de ser também uma disciplina do currículo.¹¹⁵²

A Comissão de Implementação, surgida na sequência da publicação da NPE, acabou por deixar de exigir, que a língua materna constituísse um requisito para o currículo a nível pré-primário, restringindo-a à LIC (Língua da Comunidade Imediata) ou Inglês nas escolas internacionais. O Estado não participa no esforço da educação pré-primária, o que torna o seu papel praticamente inócuo. A principal razão que leva os nigerianos a matricular os seus filhos na pré-primária, é o domínio do Inglês como forma de preparação para as melhores escolas primárias, onde o meio de instrução é o Inglês. Daí que algumas das instituições pré-primárias, se intitulem a si próprias como escolas “de arranque na 1ª linha”. Mas, segundo a Comissão de Implementação, mesmo nas escolas onde o Inglês é o meio de instrução, a LIC devia ser ensinada apenas nas suas formas orais, uma medida que pensam alargar ao 1º grau da escola secundária.¹¹⁵³

¹¹⁵² BAMGBOSE, A. (1990), *Issues in the teaching of Nigerian languages*. Paper read at the annual Conference of the Committee of Provoosts, Colleges of Education, Nigeria College of Education, Ijebu-Ode, September 10-15, 1990, p.2; *cit.*, in, ELUGBE, Ben, *op. cit.*, p.138

¹¹⁵³ “(...) esta pode ser a razão por que, em adulação do requisito da língua materna, os alunos são ensinados nas suas línguas de forma puramente oral e examinados também oralmente. O resultado é óbvio. Os alunos não aprendem nada e não são letrados nas suas línguas maternas”. *Cf.*, ELUGBE, Ben, *op. cit.*, p.139

Apesar do Governo ter criado uma Comissão de Implementação, deve-se sublinhar que, a NPE, contém algumas orientações metodológicas sobre a forma como as metas linguísticas poderão ser alcançadas, tais como:

- Definir normas ortográficas para muitas mais línguas;
- Produzir livros escolares nas línguas africanas da Nigéria;
- Formar professores de qualidade para assegurar o sucesso da sua política educativa, incluindo as próprias línguas africanas.

Entretanto, o Centro Linguístico Nacional leva a cabo um programa de produção de ortografias para as línguas africanas da Nigéria e, em 1992, já havia elaborado pelo menos 6 manuais ortográficos, que cobriam 33 línguas africanas.¹¹⁵⁴ A mesma instituição publicou também um *Glossário de Terminologia Técnica para as Escolas Primárias na Nigéria*, que comporta 9 línguas africanas: Edo, Efik, Fulfulde, Hausa, Igbo, Izon, kanuri, Tiv e Yoruba. De acordo com o prefácio, estas 9 línguas foram escolhidas tendo em conta a sua abrangência em número de falantes e a sua representatividade nacional. Este projecto de terminologia envolveu também, em alguns casos, a reestruturação do sistema de contagem, tal como se havia feito anteriormente para o Igbo, para o qual foi recomendada a aplicação do sistema decimal.

Em 1991, foi publicado o *Glossário Quadrilingue de termos legislativos (Inglês, Hausa, Igbo, Yoruba)* tendo em vista a utilização de termos legislativos, que permitem, a par do Inglês, que também o Hausa, o Igbo e o Yoruba, como línguas oficiais, possam ser também faladas na Assembleia Nacional. Um outro esforço da República Federal da Nigéria para a promoção das línguas africanas refere-se à produção de materiais em Braille nas três maiores línguas africanas. A nível dos Governos Estaduais, as 3 instituições públicas de formação de professores, em Agbor, Ekiador e Warri, foram instruídas para iniciarem os programas académicos nas línguas

¹¹⁵⁴ MUSHOSHY, I (1992), *Research and development activities of the LDC, NERC, In*, BAMGBOSE, A et al (1992), Eds, Abuja, p.33; *In*, ELUGBE, Ben, *op. cit.*, p.141

locais, com vista à formação de professores. Estes, posteriormente, passarão a ensinar essas línguas africanas nas escolas primárias e secundárias. Mesmo nos Estados basicamente monolíngues, onde se veicula o Hausa, Igbo ou Yoruba, continua-se a formar professores nas suas respectivas línguas maternas.

De considerar ainda a implementação do *Projecto primário de seis anos em Ife* que, entre outros objectivos, procura evidenciar que “a educação primária, quando dada à criança em língua materna, em vez de em língua segunda ou estrangeira, é mais efectiva e significativa”.¹¹⁵⁵ Ben Elugbe é peremptório na afirmação de que, face aos relatórios que analisou, se confirma, na prática, que a língua materna é o melhor veículo para a educação primária.¹¹⁵⁶ Aquele projecto foi financiado pela Fundação Ford, pelo Ministério da Educação do Estado Federal e pela Universidade Qbafemi Awolqwa, de Ile-Ife. Para resolver a questão dos professores, em 1991, o Governo Federal criou um Instituto Nacional de Línguas Nigerianas, em Aba, Estado de Abia, onde os futuros professores têm de realizar um trabalho intensivo direccionado para as questões linguísticas.

Ainda segundo Elugbe, a política linguística traçada para a educação na Nigéria é avaliada como aceitável. No entanto, considera que não tem havido um esforço concentrado para implementá-la. A necessidade de publicação de elevado número de manuais torna-se, de facto, muito dispendiosa. São mais de 400 línguas africanas. Porém, “existe uma concepção errada de governação e isto leva à má gestão dos fundos”. Apesar do esforço levado a cabo pelo Estado Federal, a língua continua a ser vista como um símbolo de etnicidade, isto é, “um potencial desunificador”. Logo, o Governo refugia-se e encontra uma razão para não investir neste campo e,

¹¹⁵⁵ ALFOLAYAN, A. (1976), *The six-year primary project in Nigeria*, In, BAMGBOSE, Ayo, ed. (s/d), *Mother tongue education: the west African experience*, The UNESCO Press, Paris, pp.117; *cit. in*, ELUGBE, Ben, *op. cit.*, p.142

¹¹⁵⁶ *Idem*, pp.142-143

desta forma, evita (de acordo com o Governo) criar problemas étnicos. Também a formação de professores é uma outra questão, já de si problemática, por falta de atractivos para a carreira docente. Daí que, os nigerianos, se dediquem pouco ao ensino e, conseqüentemente, ao ensino das suas próprias línguas.¹¹⁵⁷

3.1.5. No Congo Democrático

A República Democrática do Congo é também um país multilíngue, mas com poucas línguas africanas consideradas predominantes. Estima-se que um total de 206 idiomas seja falado por uma população correspondente a cerca de 30 milhões de habitantes.¹¹⁵⁸ Apesar da longa tradição no uso de línguas africanas no Ensino, que remonta ao período colonial, estava em curso, nos anos 50, a transição para um sistema cujo paradigma era próximo do sistema francês.¹¹⁵⁹ Esta política continuou em vigor depois da independência e estava em funcionamento quando, em princípios dos anos 70, após 15 anos de ensino exclusivos em língua francesa, mas, com magros resultados, foi retomada a ideia da educação em línguas africanas.

Após um congresso de linguistas congolezes, realizado em 1974, deu-se início, em 1975, a uma nova política educacional, onde as línguas maternas passaram a ser meio de instrução nas classes iniciais, mudando-se depois para o Francês nas classes mais avançadas. Porém, as línguas maternas deveriam ser mantidas como disciplinas nessas últimas classes da instrução primária. A aplicação demasiadamente rápida da implementação desta política educativa gerou altas expectativas, mas resultou num fracasso.

¹¹⁵⁷ BANCO MUNDIAL, *op. cit.*, p.148

¹¹⁵⁸ BAMGBOSE, A. (1991), *Language and the Nation. The Language Question in Sub-Saharan Africa*, Edinburgh University Press, Edinburgh, , p.2, *cit. in*, HYTENSTAM, Kenneth, STROUD, Christopher, *op. cit.*, p.19

¹¹⁵⁹ NDOMA, U. (1984), *Language Problems and Language Planning*, National language policy in education in Zaire, p.8; *cit. in*, HYTENSTAM, Kenneth, STROUD, Christopher, *op. cit.*, p.21

QUADRO 5.14 – PERCENTAGEM DE FALANTES NA LÍNGUA MATERNA E NA LÍNGUA SEGUNDA NA REPÚBLICA DEMOCRÁTICA DO CONGO, EM 1998

| Línguas | % da Língua Materna | % da Língua Segunda |
|---------|---------------------|---------------------|
| Lingala | 28 | 41 |
| Kongo | 12 | 18 |
| Swahili | 36 | 13 |
| Luba | 17 | -- |

FONTE: Banco Mundial

Segundo Ndoma, houve também outros factores que concorreram para essa dificuldade, tais como:

- Um avolumar constante de atitudes negativas em relação ao uso das línguas locais nas escolas, especialmente por parte dos pais com alguma formação académica;
- A não-aceitação do ensino das línguas locais por considerarem que, as suas próprias línguas, não teriam que ser ensinadas nas escolas;
- O facto de se considerar que deveria haver apenas uma língua para a construção da unidade nacional;
- A dificuldade em aceitar que a comunicação nas línguas africanas fosse usada fora das fronteiras regionais ou nacionais.

Todo este criticismo dirigido contra a educação em línguas africanas provinha, com frequência, de uma elite defensora de uma política de educação de matriz francesa. Porém, Ndoma refuta estas críticas do seguinte modo: a aprendizagem nas línguas africanas não exclui a aprendizagem de línguas estrangeiras na escola; a unidade nacional não é necessariamente dependente da unidade linguística; os conflitos não podem ser resolvidos apenas através do uso de uma só língua oficial; o uso de apenas uma língua (exógena) não pode ser solução a longo prazo, já que o tempo dedicado ao ensino da mesma faz, com que não haja tempo para leccionar todas as outras disciplinas do currículo; os efeitos colaterais desta situação conduzem à perda do orgulho nacional e da própria auto-estima; o uso de uma língua exógena

como meio inicial de instrução é a causa do fracasso escolar para um número considerável de alunos, que não aprenderam a dominar esta língua.

Mas, apesar dos debates e das análises para se conhecerem melhor as razões para os fracassos, o ex-Zaire e actual Congo Democrático, resolveu regressar, em finais dos anos 80, ao sistema de ensino de matriz francesa, apenas com uma língua como meio de instrução. Porém, tal redundou num outro fracasso, porque um grande número de crianças não compreende, o que se ensina na escola. O modelo de ensino em línguas africanas não levanta problemas relacionados com o discurso pedagógico, mas falha se houver falta de materiais adequados, falta de formação pedagógica apropriada e, principalmente, falta de vontade política e apoio das populações.¹¹⁶⁰

3.1.6. Na Namíbia

Em 1990, a Namíbia, com uma população de 1.409.920 pessoas e uma taxa de analfabetismo na ordem dos 60% (censo de 1991), foi a última colónia africana a tornar-se independente. Porém, já em 1989, aquando das primeiras eleições livres, a SWAPO, força política no poder desde a independência do país, apresentava no seu Manifesto Eleitoral a sua política linguística e nela evidenciavam-se as suas preocupações com as línguas africanas do país.¹¹⁶¹ A Namíbia optou pelo Inglês como língua oficial,

¹¹⁶⁰ HYTENSTAM, Kenneth, STROUD, Christopher, *op. cit.*, p.22

¹¹⁶¹ “Política Linguística: A nação namibiana é constituída pela herança cultural e linguística dos seus vários grupos. A Namíbia democrática será enriquecida por tudo o que é saudável para a sua herança. O Governo da SWAPO seguirá, portanto, uma política linguística que conferirá igual *status* e respeito a todas as línguas faladas localmente. A nova política corrigirá a actual injustiça pela qual os estados coloniais alemão e sul-africano deram ênfase ao ensino, desenvolvimento e uso do alemão e afrikaans em detrimento de outras línguas locais, tais como, Damara>Nama, Kuangari, Otjiherero, Oshiwambo, Silozi, etc. Esta situação será melhorada para um padrão satisfatório. A língua materna será usada como meio de instrução no nível básico da escola primária. A preocupação aqui não é com a chamada identidade de grupo ou consciência e exclusividade étnicas, como foi o caso do regime colonial do apartheid, mas com a satisfação das funções cognitiva e comunicativa. Uma vez que é através das línguas maternas que as crianças adquirem pela primeira vez hábitos e práticas sociais, sentimentos, gostos, habilidades e outras normas culturais, é importante que a sua escolarização formal comece com essas línguas da vida diária em casa”. Cf., SWAPO OF NAMIBIA (1989), *Swapo election Manifesto: Towards an Independent and Democratic Namibia: Swapo's Policy positions*. S. I., p.6; *cit. in.*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, pp.153-154

conforme se encontra expresso no ponto 1 do artigo 3º da sua Constituição.¹¹⁶² O Inglês passou a ser o único meio de comunicação em todas as instâncias executivas, legislativas e judiciais, desde o nível do governo central ao simples cidadão. Porém, esta situação não deixou de ser bastante criticada, nomeadamente, num artigo de imprensa, do *Windhoek Advertiser*, em 16 de Julho de 1994: “De acordo com as cifras do censo de 1991 sobre as principais línguas faladas na Namíbia, 10.041, i.e., 0,8% da população total fala Inglês. Isto, de acordo com alguns parlamentares, torna ridículo ter o Inglês como língua oficial.”¹¹⁶³ Mas apesar da sua fraca base social havia um facto que, de modo algum, era desconhecido pela SWAPO ao formular os princípios da sua política linguística: a repulsa pelo Afrikaans, estigmatizado como “língua de opressão”, apesar de ser uma língua franca falada em todo o país. A rejeição do Afrikaans, por razões políticas, pode também ser vista como uma discriminação de grupos étnicos. Por exemplo, os Basters têm como língua materna o Afrikaans. Este facto levou, por exemplo, Nelson Mandela a fazer, no seu país, um discurso em Afrikaans, dirigido aos mineiros de expressão Afrikaans, em Namaqualand, onde terá afirmado: “Sei que o Afrikaans é muito importante para vós (...), e por esse motivo ele permanecerá sempre uma língua materna”.¹¹⁶⁴ A introdução do Inglês como língua oficial e em substituição do Afrikaans, foi realizado num espaço historicamente curto. Pelo menos, desde 1998, o ensino primário do 2º grau, todo o ensino secundário, bem como a educação terciária são já ministrados em Inglês. Daí que surjam vários problemas nas escolas namibianas, tais como:

- Um elevado número de professores sem suficiente competência linguística em Inglês e que agora tem que usar o Afrikkans;

¹¹⁶² ANGULA, Nahas (1993), *Language Policy evolution and implementation: Coices and limitations*, In, MEC (1993), p.18; *cit. in*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.154

¹¹⁶³ LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.154

¹¹⁶⁴ MANDELA, Nelson (19 de Setembro de 1994), *Afrikaans is OK – Mandela*, The Namibian, p.8, s/1, *cit. in*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.155

- Fora das salas de aulas raramente se fala em Inglês;
- Ocorre frequentemente, na 4ª e na 5ª classes, o professor ter de traduzir as aulas para a língua local;
- Nas aulas, as alunas, em particular, mostram-se tímidas para se expressarem em Inglês, devido à insuficiente competência para usá-lo como meio de comunicação e de instrução.¹¹⁶⁵

Contudo, foi a partir da Conferência de Ongwediva¹¹⁶⁶, em 1992, que se constituiu um documento básico que aborda o papel das línguas africanas da Namíbia na educação.¹¹⁶⁷ Uma versão mais actualizada da política linguística empreendida pelo Ministério da Educação e Cultura surgiu, em 1994, através de um documento de trabalho intitulado *Política Linguística nas Escolas de Formação de Professores*. Os principais aspectos da Conferência de Ongwediva resumem, de um modo geral, em 4 princípios. São eles: “a igualdade dos alunos estudarem através da sua própria língua particularmente nos primeiros anos de escolarização; a promoção da

¹¹⁶⁵ FAIR, Kristi (1994), *Passing and Failing Learners: Policies and Practices in Ondangwa and Rundu in Grades 1 to 3* (Manuscript); cit in, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.158. “Fair reporta que tiveram que comunicar-se com muito professores em Ondangwa e na região do Rundu com a ajuda de intérpretes.”

¹¹⁶⁶ MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (1993), *Namibia National Conference on the implementation of the Language Policy for Schools*, Ongwediva Training Centre 22-26 June 1992, Windhoek: Longman, Namíbia, cit. in, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.159

¹¹⁶⁷ Alguns aspectos desse documento considerados relevantes para o status e promoção das línguas africanas da Namíbia: “(...) 5.2. A nossa política linguística tenta alcançar os seguintes objectivos: Durante os sete anos do Ciclo Primário, a educação deve promover a aquisição e o domínio razoáveis da língua oficial e preparar os alunos para o uso do Inglês como meio de instrução ao longo do Ciclo Secundário. A Educação deve promover a língua e a identidade cultural das crianças através do uso da língua falada em casa como meio de instrução, pelo menos nas primeiras classes do Ensino Primário, e do ensino dessa língua ao longo de toda a educação geral. As escolas são livres de organizar actividades curriculares para promover qualquer língua e cultura. As escolas privadas podem usar, ao longo do Ciclo da Escola Primária, qualquer outra língua como meio de instrução, desde que ofereçam uma língua africana como disciplina. As escolas estatais ou escolas subsidiadas pelo Estado, que desejem ensinar disciplinas não promocionais no Ciclo Primário através da língua falada em casa, são livres de o fazer desde que tal abordagem não promova tensão e conflito intercultural na escola. Preferencialmente, as escolas devem oferecer duas línguas indígenas como disciplinas. As crianças que não estão em posição de lidar com tal requisito podem ser dispensadas ou aprender uma língua não oficial como disciplina não examinável. Para além do ensino primário, o meio de instrução para todas as escolas deverá ser a língua oficial (...). 6.2 Para a calendarização, a aprendizagem e o processo instrucional nas escolas, todas as línguas nacionais (línguas étnicas e línguas maternas) são vistas como iguais e ao mesmo nível. Assim, todas as línguas nacionais receberão igual tratamento no programa oficial escolar nas escolas estatais ou subsidiadas pelo Estado. A hegemonia da língua está em conflito com o princípio de igualdade consagrado na nossa Constituição (...). 6.4 O desenvolvimento das Línguas Nacionais deve receber a devida atenção. Tal desenvolvimento incluirá: codificação; desenvolvimento de materiais de referência lexicográfica; desenvolvimento de literatura nas Línguas Nacionais; pesquisa contínua nas Línguas Nacionais; elevação das Línguas Nacionais, até à data negligenciadas, a igual estatuto e valor que outras Línguas Nacionais”. In, ANGULA, Nashas, *op. cit.*, pp.19-21

identidade linguística e cultural dos alunos; a promoção do Inglês como língua oficial da nação; o reforço da unidade.”¹¹⁶⁸ Hoje, já se poderá dizer que, pelo menos, até 1998, a Namíbia já concedia a 6 línguas nacionais, assim como a 4 línguas locais, o estatuto de meio de instrução, e subsequentemente, para a maioria delas, o estatuto de disciplina no sistema de educação.

QUADRO 5.15 – DISTRIBUIÇÃO DAS LÍNGUAS NAMIBIANAS NO SISTEMA EDUCATIVO

| Língua | Alfabetização funcional | Meio de Instrução Classes 1-3 | Disciplina até à Classe | Disciplina até à Universidade |
|------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------------|
| Ju/hoan* | sim | sim | 3 | |
| (Ru-)Gciriku* | sim | sim | 9 | |
| (Thi-) Mbukushu* | sim | sim | 7 | |
| Khoekhoegowab | sim | sim | 9 | sim |
| (Otji-) Herero | sim | sim | 11 | sim |
| (Si-) Lozi | sim | sim | 12 | |
| (ru-) Kwangali | sim | sim | 12 | |
| (Oshi-) Ndonga | sim | sim | 12 | sim |
| (Oshi-) Kwanyama | sim | sim | 12 | |
| (Se-) Tswana* | sim | sim | 7 | |

* Línguas Locais (porém o (Se-)Tswana no Botswana tem estatuto de língua nacional)

FONTE: Kerten Legère, In, Línguas na Educação. Namíbia: Realizações e Problemas (Enfoque nas Línguas Namibianas)¹¹⁶⁹

Na Namíbia, a maioria das línguas inseridas no quadro (5.15) são consideradas, línguas nacionais, porque gozam do estatuto de línguas francas regionais. Este aspecto pode também, em parte, ser inferido a partir dos números publicados pelo censo educacional anual, salvo se forem apresentados outros dados de classificação de alunos por língua africana da Namíbia. Segundo o censo educacional de 1992, por exemplo, o (Si-)Lozi,

¹¹⁶⁸ MINISTRY OF EDUCATION AND CULTURE (1994), *Language Policy at the Colleges of Education*. A discussion document (Windhoek, 3/2/94, cyclostyled); *cit. in*, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.155

¹¹⁶⁹ LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, p.165

falado como língua materna por 1,4% dos alunos, era já meio de instrução para 25.000 crianças, desde o início da década de 90. Um total de 43.000 crianças eram ensinadas em (Ru-)Kwangali (5,1% do total de alunos), (Ru-)Gciriku (1,6% do total de alunos) e também (Thi)-Mbukushu (1,3% do total de alunos).

Cerca de 229.000 crianças aprendem em (Oshi-) Kwanyama (20,6% do total de discentes) e em (Oshi-) Ndonga (16,3% do total de discentes), apenas como meio de instrução. De acordo com o censo de 1991, os falantes destas 2 línguas, que se inserem no grupo genérico conhecido por “Oshiwambo”, representam 51,4% da população namibiana. Também 7,3% das crianças são locutores em (Otji-)Herero que, por sua vez, correspondem a 8% da língua materna dos namibianos. Este idioma é também ensinado em escolas onde estudam alunos não-Herero.

O Khoekhoegowab é falado por 10,5% das crianças, que frequentam as escolas (12,6 dos namibianos são Nama/Damara).¹¹⁷⁰ Todos estes alunos, apesar da falta de competência de muitos professores na língua inglesa, aprendem também Inglês, como disciplina de ensino, desde a 1ª classe e como meio de ensino, a partir da 3ª classe.

Os serviços públicos e o mercado de trabalho requerem apenas competência em Inglês, o que faz com que os alunos do secundário percam motivação para a aprendizagem das suas línguas africanas. Para superar esta dificuldade há já anúncios de algumas vagas profissionais, que requerem um conhecimento de uma língua africana para além do Inglês.¹¹⁷¹

¹¹⁷⁰ HAACKE, W.H.G. (1993/1994), *Language policy and planning in independent Namibia*. Annual Review of Applied Linguistics, 14, p.242, (s/l); cit. in, LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, pp.166-167

¹¹⁷¹ LEGÈRE, Karsten, *op. cit.*, pp.168-169

3.2. Comentário

Através da análise das experiências educativas em países africanos, alguns deles vizinhos de Angola, podemos verificar a importância de uma política educativa pragmática e realista. A tendência, nos sistemas educativos analisados, é a de estabelecer a cooperação linguística entre as línguas africanas e a língua europeia herdada da colonização, com especial ênfase para a língua materna nos três primeiros anos de escolaridade, nas escolas públicas e nas subsidiadas pelo Estado. Porém, na Namíbia, o Afrikaans que, por razões políticas foi, numa primeira fase, abolido do sistema de ensino, voltou a ser posteriormente reintroduzido por imperativos meramente educacionais. Já o mesmo não aconteceu com o *Pidgin* nigeriano, pelo menos até 1998. Do ponto de vista meramente educacional, podemos concluir, que a lógica da complementaridade se sobrepõe à lógica da exclusão, porque “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros.”¹¹⁷²

No que se refere a Angola, poderá ser estabelecida uma estratégia direccionada para uma educação bilingue e intercultural, sem esquecer a importância da Língua Portuguesa que “(...) ganhou esse direito, pelo seu percurso histórico no nosso país.”¹¹⁷³ Caso semelhante encontramos na experiência namibiana em relação ao Afrikaans. “Em casa, na rua, na igreja ou na escola, aprende-se e ensina-se para saber, para saber-fazer; para saber-ser e para saber-conviver.”¹¹⁷⁴

¹¹⁷² FREIRE, Paulo, *op. cit.*, p.46

¹¹⁷³ “Hoje, o Português, como uma das línguas angolanas, pode ser estudado na sua relação com as outras e ponderados todos os problemas inerentes a um ensino vocacionado para uma definição regional e diferenciada. Num Estado a que são subjacentes nações diversas, só um ensino que atenda a toda a diferença que isso pressupõe (cultural, linguística) pode apresentar resultados favoráveis no futuro. Num trabalho que responda a esta preocupação, torna-se fundamental usar e mesmo recuperar toda a documentação que seja possível no sentido de constituir suportes à investigação”. *Cf.*, MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro (1995), *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*, Pendor Editorial Lda, Sínteses –3, Évora, p.16

¹¹⁷⁴ BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, p.7

4. Contextualização em Angola

4.1. Direitos e capacidades face às necessidades de formação. Ensinar quem?

4.1.1. O direito à educação e à formação

Para além da Educação ser um direito consagrado na Declaração dos Direitos Humanos, em Angola, de acordo com a *Lei 13/01*, “a educação tem carácter democrático pelo que, sem qualquer distinção, todos os cidadãos têm iguais direitos no acesso e frequência aos diversos níveis de ensino e de participação na resolução dos seus problemas.”¹¹⁷⁵ A par do ensino obrigatório e da educação pré-escolar, as respostas educativas devem estender-se de modo especial às crianças órfãs, abandonadas, deslocadas e traumatizadas de guerra, bem como, aos adolescentes e jovens em situação de marginalidade social. Também os adultos iletrados ou sem educação básica, com particular preocupação para um tipo de atendimento que possa proporcionar um maior equilíbrio entre sexos, apresentam necessidades educativas, que deverão ser satisfeitas em benefício pessoal e das comunidades angolanas. Os jovens e adultos desmobilizados, mutilados e traumatizados de guerra, com necessidades educativas básicas, deverão igualmente merecer, por parte do Estado uma atenção especial, quer no sentido de se criarem as condições necessárias para a sua reintegração social e/ou de lhes proporcionar, tanto quanto possível, uma maior autonomização para a sua vida futura.

¹¹⁷⁵ LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art.º 6, p.1290. Sobre as questões relacionadas com a democratização no ensino, veja-se ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.210-216

4.1.2. A capacitação para a aprendizagem

Boom afirma ser possível, quase todos os alunos (95%) atingirem metas de sucesso se, na prática docente, o professor utilizar estratégias que englobem, 5 variáveis: “a aptidão para realizar uma dada aprendizagem; a qualidade de ensino; a capacidade para entender o que lhe é ensinado, isto é, para compreender as informações que lhe são dadas; a perseverança; o tempo consagrado à aprendizagem.”¹¹⁷⁶ Apesar de as pessoas serem diferentes e apresentarem umas, em relação às outras, maior ou menor aptidão para realizar um certo tipo de aprendizagem, Bloom considera que se torna possível, a todos ou quase todos, realizarem uma aprendizagem considerada importante, desde que lhes dêem tempo suficiente para que isso aconteça.

Para Bloom “a aptidão é a quantidade de tempo requerida pelo aluno para atingir a maestria de uma aprendizagem” e para ele não existe uma estratégia universal delineada, um professor ideal, o melhor currículo estruturado,¹¹⁷⁷ ou o melhor tipo de material para que o ensino resulte com o máximo de eficiência. Isto, porque existem acções pedagógicas que podem resultar favoravelmente com uns aprendentes e não com outros. Porém, como a intenção é que todos aprendam, a questão tem de ser encarada numa perspectiva diversificada. Daí que, o sentido da qualidade do ensino é encarado de forma, a que as actividades propostas sejam adequadas à

¹¹⁷⁶ BLOMM, B. (s/d), *Apprendre pour Maîtriser*, Ed. Payot, Lausanne, s/p ; *cit. in*, CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria Arminda (1989), *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso*, Porto Editora, Coleção Ser Professor, Porto, pp.47-48

¹¹⁷⁷ O currículo é aqui considerado como “toda a aprendizagem planificada e guiada pela escola, seja ela ministrada em grupos ou individualmente, dentro ou fora da escola”. Cf., KERR, J. F (1968); *Changing the curriculum*, University of London Press, London, s/p; *cit. in*, KELLY, Albert Victor (s/d), *O currículo. Teoria e prática*; Editora Harbra Ltda; São Paulo, p.16. O currículo é também frequentemente usado para designar igualmente o programa de uma determinada matéria e de uma classe e o programa de uma dada área disciplinar para um ciclo inteiro de estudos. Além disso, o termo currículo é apenas usado, em sentido mais amplo, para abranger as várias actividades educacionais por meio das quais o conteúdo é transmitido, assim como os materiais usados e os métodos utilizados. OCHS, René (Setembro de 1974), *Some Implications of the Concept Life-Long Education for Curriculum Development and Evaluation*; Trabalho apresentado no, Seminar on the Evaluation of the Qualitative Aspects of Education International Institute for Education Planning; Paris, s/p; *cit. in*, LEWY, Arich – org. (1979) *Avaliação de currículo*, EPU – Editora Pedagógica Universitária Ltda e EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo, p.6

realidade dos discentes e contribuam para o óptimo de aprendizagem de cada aluno. A capacidade para entender o que é ensinado, é definida como a maior ou menor capacidade, que o professor possua para explicar e fazer entender a mensagem, que é emitida perante o aluno.¹¹⁷⁸

Bloom considera também importante a perseverança que, neste contexto, é entendida como o tempo, que o aluno está disposto a dedicar a um determinado trabalho. No que toca ao alcance dos resultados a atingir há alunos mais persistentes que outros. Há também aqueles, que facilmente desistem. Porém “a perseverança pode ser estimulada se o aluno encontrar prazer naquilo que estiver a fazer. E esse prazer poderá resultar do facto de ir tomando consciência do êxito, que está a ter no seu trabalho”. Logo, torna-se naturalmente importante que o professor vá frequentemente transmitindo o progresso, que os seus alunos vão alcançando. O ritmo de aprendizagem varia também de aluno para aluno. “O tempo atribuído pela organização da Escola para realizar uma dada aprendizagem é suficiente para uns e insuficiente para outros”. Se as metodologias e os meios de ensino forem adequados, o tempo que o aluno necessita para aprender, pode ser menor. De qualquer forma, o carácter personalizado do ensino nas primeiras classes, aconselha a que “nunca o tempo concedido, deverá ser inferior, àquele de que o aluno precisa para realizar uma dada aprendizagem.”¹¹⁷⁹

¹¹⁷⁸ “Com muita frequência, por exemplo, para indicar ao aluno a tarefa que ele deve realizar, a comunicação é feita predominantemente através da linguagem oral ou escrita. A sua recepção será grandemente comprometida se, por exemplo, o aluno tiver alguma dificuldade na compreensão da leitura dos textos. Isto não significa que se a mensagem lhe chegasse por uma via que lhe fosse mais acessível ele não fosse perfeitamente capaz de executar essa tarefa”. CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria Arminda, *op. cit.*, p.48

¹¹⁷⁹ *Idem*, p.49

4.1.3. Necessidade de crescimento do sistema

Uma projecção apresentada por Narciso dos Santos, no fórum *Mesa Redonda sobre Educação para Todos* torna possível estimar as necessidades em professores e salas de aula, tendo como principal indicador o crescimento populacional em Angola.¹¹⁸⁰ Este estudo apresenta duas hipóteses:

4.1.3.1. Hipótese A

Considerada a taxa de escolarização de 43,8%, em 1990, para a faixa etária dos 5 aos 14 anos e considerando um ritmo constante de atendimento à população a escolarizar equivalente a 1,6%, dever-se-ia atingir, em 2000, uma taxa correspondente a 60%. Assim, neste ano, poderiam ser escolarizadas 2.164.000 crianças. Mas, para que tal acontecesse, o sistema educativo teria de crescer em cerca de 6%. Até ao ano 2000 haveria a necessidade de mais 3.200 novos professores e mais 1.600 novas salas de aula. Mantendo-se este ritmo previa-se que, só apenas em 2025, se pudesse atingir a cifra de 100% de taxa de cobertura para as crianças dos 5 aos 14 anos.

4.1.3.2. Hipótese B

Uma segunda alternativa, desse mesmo estudo, levar-nos-ia a considerar a hipótese de crescimento anual de atendimento à população a escolarizar na ordem de 1,6%, até 1995, sendo, posteriormente, alterado esse ritmo para 3%. Deste modo, chegar-se-ia a uma taxa de escolarização específica de 67%. Assim sendo, o MED, poderia alcançar, em 2000, a escolarização de 2.420.000 crianças. Para tal, o SEE teria que crescer em cerca de 9%. Logo, até ao ano 2000, seriam necessários 4.500 novos professores e 2.250 novas salas de aula. Com esta segunda variante, estimava-se que, por volta de 2011, estariam abrangidas todas as crianças em idade escolar. Ora, quer para a hipótese A, quer ainda para a hipótese B, o esforço a ser empreendido pelo Governo já seria, na altura, enorme e concentrar-se-ia apenas no ensino obrigatório. A Pré-Escolar, a Alfabetização, o Ensino de

¹¹⁸⁰ SANTOS, Narciso (1991) *Reforma Educativa e Necessidades para o ano 2000*, In, *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Ministério da Educação, Luanda, pp.29-33

Adultos e os diferentes tipos de Ensino Especial, no âmbito de uma Educação para Todos, teriam de ser objecto de esforços acrescidos.¹¹⁸¹

É certo que estas necessidades em professores e em salas de aulas terão de ser adaptadas porque, entretanto, em 1992 e em 1998, Angola voltou à guerra e mais populações se deslocaram dos seus locais de origem e/ou pereceram. Com a paz definitiva e o regresso de algumas populações, outras hipóteses irão ser levantadas. Mas, já não a tempo de o ano de 2015 ser meta para a universalização da instrução obrigatória em Angola. Esta dura realidade reforça em nós a convicção de que o investimento, que o Estado angolano vier a fazer na educação de crianças e adultos de ambos os sexos, actuando diferenciadamente nos vários contextos sócio-culturais, será uma aposta fundamental, não só para o desenvolvimento nacional, como também regional e local. Será ainda esta a grande oportunidade para se começarem a esbater as actuais assimetrias entre litoral e interior, levando a escola e o conhecimento ao encontro das diferentes comunidades espalhadas pelo país.

4.2. A questão dos conteúdos. Ensinar o quê?

4.2.1. Os objectivos específicos do ensino primário unificado de seis classes

De acordo com a *Lei de Bases do Sistema de Educação, Lei 13/01*, o ensino unificado de 6 classes antecede o ensino secundário e constitui a base do Ensino Geral, tanto para o Ensino Regular, como para o Ensino de Adultos.¹¹⁸² São os seguintes os seus objectivos específicos:

- a) Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b) Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c) Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d) Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e) Garantir a prática sistemática da educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das actividades psico-motoras.¹¹⁸³

¹¹⁸¹ Veja-se em ANEXOS V-C, V-D e V-E a projecção de discentes até ao ano 2000 com as duas hipóteses de crescimento da rede escolar propostas por Narciso dos Santos, em 1991.

¹¹⁸² LEI DE BASES DO SISTEMA EDUCATIVO, *op. cit.*, art.º 17

¹¹⁸³ *Idem*, art.º 18

Se bem que os Objectivos Gerais da Educação inseridos na *Lei 13/01* se refiram à necessidade de “desenvolver harmoniosamente as capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração (...)”;¹¹⁸⁴ e também à necessidade de “promover o desenvolvimento da consciência pessoal e social dos indivíduos em geral e da jovem geração em particular, o respeito pelos valores e símbolos nacionais, pela dignidade humana, pela tolerância e cultura da paz, a unidade nacional, a preservação do ambiente (...)” tendo em vista uma melhoria da qualidade de vida dos cidadãos;¹¹⁸⁵ a análise dos objectivos específicos do Ensino Primário Unificado, plasmados na Lei, não contempla todas estas dimensões, tanto no que se refere ao Ensino Regular, como ao Ensino de Adultos (apesar desta modalidade de ensino se reger por regulamentação própria).¹¹⁸⁶ Os objectivos específicos referem-se apenas, de forma explícita, à educação intelectual (alínea c); à educação estética (alínea d); e à educação física (alínea e).

4.2.2. A formação transversal

Ao nível do Ensino Primário Unificado de 6 classes, a Lei é omissa em relação à educação moral, cívica e patriótico-nacionalista; à educação ambiental e à formação manual e politécnica, quer para o ensino obrigatório,¹¹⁸⁷ quer ainda para o Ensino de Adultos. Porém, é o somatório destes objectivos educacionais e instrucionais (os anunciados por Lei para o ensino primário e os omitidos) que contribui para uma educação harmónica e integral, vista no seu sentido amplo, tal como a própria Lei anuncia nos

¹¹⁸⁴ *Idem*, art.º 3, alínea a)

¹¹⁸⁵ *Idem*, art.º 3, alínea c)

¹¹⁸⁶ *Idem*, art.º 34. O ensino de adultos deverá obedecer apenas a princípios andragógicos, que respeitem apenas o seu próprio ritmo de aprendizagem. Daí que não existam objectivos específicos a serem cumpridos num dado período de tempo determinado.

¹¹⁸⁷ “O ensino primário é obrigatório para todos os indivíduos que frequentem o subsistema de ensino geral” *Cf.*, LEI DO BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, artº 8

Objectivos Gerais da Educação.¹¹⁸⁸ Se não no seu todo ideal, para os tempos que correm,¹¹⁸⁹ pelo menos, na parte indispensável e possível, de acordo com as necessidades educativas expressas pela própria *Lei 13/01*.

4.2.3. O discurso pedagógico

Analisando agora, no seu todo, os Objectivos do Ensino Primário Unificado de 6 classes, interrogámo-nos porque é que os mesmos terão que ser cumpridos em 6 anos e não em 4 como anteriormente? Procuraremos encontrar a resposta retendo-nos nos dois outros objectivos específicos do Ensino Primário ainda não analisados: “desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão” e “aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização”. Considerando o elevado número de reprovações e o papel determinante da comunicação para o sucesso da aprendizagem ao nível da instrução primária, a *Lei 13/01*, procura, em mais 2 anos lectivos, elevar a competência linguística e, conseqüentemente, o perfil de saída dos alunos do futuro ensino primário, antes destes entrarem no ensino secundário.¹¹⁹⁰ De acordo com os objectivos específicos referenciados na *Lei 13/01*, a ênfase no desenvolvimento e aperfeiçoamento da comunicação e expressão na língua da escolaridade e ainda o facto deste objectivo aparecer listado em primeiro lugar, conduzem-nos naturalmente a este raciocínio: O Governo tem plena consciência que a questão da competência linguística é real.¹¹⁹¹ Estas observações não deverão, de modo algum, ser entendidas como uma negação

¹¹⁸⁸ “O sistema de educação é um conjunto de estruturas e modalidades, através dos quais se realiza a educação, tendentes à formação harmoniosa e integral do indivíduo, com vista à construção de uma sociedade livre, democrática, de paz e progresso social”. Cf. LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, artº 1, ponto 2

¹¹⁸⁹ Tal como justificamos anteriormente, a função social da escola primária em Angola, deverá ser ainda alargada à educação sexual e ao ensino da informática.

¹¹⁹⁰ O conhecimento de um programa oficial aprovado do ensino primário, caso houvesse, levar-nos-ia a confirmar esta nossa inferência, uma vez que nos seria dado a conhecer os objectivos específicos de cada uma das seis classes do ensino primário unificado.

¹¹⁹¹ Recorde-se a razão da Iniciação como classe provisória e as dificuldades dos monitores escolares em processo de superação, em 1979, no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa; *In*, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp. 225-229

à novidade do Ensino Primário Unificado de 6 classes em Angola. Como verificámos, isto não é novo em África. Porém, a *Lei 13/01* e as diferentes experiências educativas e África levam-nos a inferir que, ao nível do discurso pedagógico, pesa mais a necessidade de se estabelecer, no futuro, uma cooperação entre as línguas maternas e a língua oficial, do que, simplesmente, reforçar a competência na língua oficial como uma extensão do período de aprendizagem para a obtenção dos mesmos objectivos. Todavia, pensamos também, que as escolas primárias herdadas da colonização terão de ser adaptadas a uma nova concepção de escola primária (de 6 classes), já que as mesmas foram tecnicamente concebidas em mobiliário e em número de salas, para receberem crianças até às 4 primeiras classes e não 6. As adaptações decorrentes deste facto representarão, a curto prazo, um esforço financeiro suplementar a ser suportado pelo próprio Estado.

4.2.4. A formação específica e transversal no início da escolarização

4.2.4.1. O período propedêutico

A razão de ser do período propedêutico deve-se ao facto da criança, sobretudo nos meios rurais, não estar preparada para aprender, exclusivamente, numa segunda língua, quando entra na vida escolar. Se a pusermos imediatamente nessa situação de aprendizagem, provoca-se-lhe o desânimo do “não ser capaz”. Daí ser necessário que ela vá “aprendendo a aprender”. Logo, tem de haver, por parte do educador, um trabalho inicial de preparação geral, que crie o ambiente propício para a aprendizagem, através da “(...) adaptação da criança à escola; propedêutica geral, com vista a futuras aquisições; observação global de cada criança, a fim de detectar possíveis deficiências e prevenir futuras inadequações.”¹¹⁹² É a fase em que o professor, de acordo com a sua criatividade e as sugestões apresentadas no seu guia de orientação metodológica, deverá realizar

¹¹⁹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1974), *Ensino Primário*, Secretaria-Geral, Divisão de Documentação, Algueirão, p.2

diferentes exercícios com as crianças, tais como: sensoriais (visão, gosto, tacto, audição, olfacto, sensações térmicas e sensações referentes ao peso); de observação; de relação com o esquema corporal; de laterização e de orientação no espaço e no tempo; de atenção e de memória; de preparação manual e de coordenação visual motora; de ritmo e de auto-domínio; de comunicação...¹¹⁹³

Toda esta actividade escolar inicial se desenvolverá de forma adequada e correcta, se o professor comunicar de forma lúdica e inteligível para todas as crianças, através de uma forma verbal e/ou não verbal, na língua do seu contexto próximo. Nos casos em que as línguas maternas são diferentes da língua de escolaridade, a escola não poderá pura e simplesmente ignorar esta etapa crucial de adaptação da criança ao meio escolar.¹¹⁹⁴ A gritante carência de instituições para a Educação Pré-Escolar, mesmo nos centros urbanos, faz com que, para a grande maioria das crianças, se dê início ao período propedêutico apenas na 1ª classe. Logo, na melhor das hipóteses, será esta classe que irá procurar promover o desenvolvimento global da criança, de modo a favorecer a sua integração no meio físico e sócio-cultural que a rodeia. Daí que, pelo menos nos primeiros três meses de escolarização, uma fase propedêutica deverá proporcionar à criança a oportunidade de “observar o meio; viver em sociedade, sem deixar de ser ela própria; iniciar as primeiras noções básicas”¹¹⁹⁵

Através das situações normais da sua vida escolar, por exemplo: nos recreios, no convívio com outros professores e alunos, com o director da escola, contínuos; ou ainda com outras pessoas que venha a contactar, através das saídas que lhe forem proporcionadas fora do ambiente escolar..., enfim, com o viver em sociedade, a criança será capaz de atingir os seguintes desideratos: desenvolver o seu poder de comunicação com os outros; adequar a livre expansão ao seu próprio ritmo; “proporcionar a adaptação

¹¹⁹³ *Idem*, pp.3-20

¹¹⁹⁴ “A aquisição e a aprendizagem de uma competência de comunicação em língua materna, tal como a de uma competência social e cultural àquela indissolivelmente ligada, torna-se essencial. Quanto a nós, são estas, duas competências básicas, até porque enraizadas no desenvolvimento de capacidades relacionais, que vão estar na origem, quer de novos tipos de aquisição e de aprendizagens, quer de modelos de comunicação hoje marcados pela ênfase dada ao Outro e a tudo que é do âmbito do não dito, ou seja, a tudo o que exige negociação de conteúdos, argumentação”. *Cf.*, MARQUES, Maria Emília Ricardo (1995), *Sociolinguística*, Universidade Aberta, Lisboa, p.29

¹¹⁹⁵ O estabelecimento do contacto intencional com o meio deverá ter os seguintes propósitos: “a) Desenvolver harmonicamente todos os sentidos da criança; b) Alargar o seu campo perceptivo; c) Promover o início da sua integração no espaço e no tempo; d) Estimular as suas capacidades de atenção, de memória e de reflexão; e) Levá-la a reconhecer o poder da sua mão e a adaptar o seu ritmo muscular à visão; f) Desenvolver-lhe o poder de iniciativa, de adaptação a situações novas, de criatividade”. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *op. cit.*, pp.1-2

do seu próprio ritmo ao ritmo colectivo, nunca por imposição, mas como resultado de circunstâncias que favoreçam o desabrochar de uma disciplina normal.”¹¹⁹⁶

Tal como a aprendizagem, que não é mais do que uma auto-aprendizagem, também a disciplina espontânea se cria a partir da interiorização da necessidade de auto-disciplina. A criança só aprende desde que seja motivada e lhe proporcionem as necessárias condições de escolarização. Por seu turno, o acto educativo não tem apenas como alvo o desenvolvimento das capacidades e das habilidades dos alunos, mas também de hábitos inculcados desde cedo e sem necessidade de imposição. Esta é a base de fundamento do período propedêutico normalmente inserido na Pré-Escolar ou, por força das circunstâncias, só na 1ª classe já em pleno período de escolarização. A actividade lúdica é determinante para a motivação. Através do jogo a criança aprende brincando, sem que tenha a percepção que vai entrando em situação de aprendizagem. Daí que, as noções a adquirir devam ser muito reduzidas e apresentadas de forma não compartimentada. Só depois, de uma forma global, de modo a que a criança não reconheça disciplinas, será colocada face às primeiras aquisições. A 1ª classe não deverá ter como meta o fim do ano lectivo. Juntamente com a 2ª classe deverão constituir um todo, cujas metas só deverão ser atingidas no final do segundo ano de escolaridade.¹¹⁹⁷ É, no fundo, esta flexibilidade no sistema de aprendizagem por classes que, em parte, justifica o ensino primário unificado, como forma de corrigir as disparidades regionais e de se beneficiar do multiculturalismo e plurilinguismo existentes em Angola.

4.2.4.2. A língua portuguesa e a língua materna africana

Ao longo das primeiras três classes, de acordo com o que ocorre em alguns países africanos em relação à língua oficial europeia cujas diferentes experiências analisámos, a Língua Portuguesa poderia ter duas funções na escolaridade: como *meio de ensino* e como *disciplina curricular*. Estas duas funções complementar-se-iam no esforço de proporcionar ao aluno as melhores condições de aprendizagem, através de uma maior facilitação na

¹¹⁹⁶ *Idem*, p.2

¹¹⁹⁷ “Dentro desse todo, o aluno movimentar-se-ia de acordo com as suas possibilidades e o seu ritmo de desenvolvimento. Irá ultrapassar as diferentes etapas à medida que for adquirindo a maturidade necessária”.
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *op. cit.*, p.2

comunicação professor/alunos, alunos/alunos, professor/encarregados de educação e escola/comunidade.

O facto de nem todas as línguas africanas de Angola terem sido objecto de levantamento, estudo e normalização adequados, não deve impedir os docentes, de terem em conta as preocupações pedagógicas direccionadas para uma maior cooperação entre a Língua Portuguesa e as Línguas Maternas Africanas, bem como, para a utilização de uma metodologia da aprendizagem da Língua Portuguesa como L2. As crianças, que já tivessem a Língua Portuguesa como língua veicular, nada deveria impedir que aprendessem a língua africana da sua região, com vista à sua futura inserção na vida social, cultural e profissional angolana. A relação indissociável a estabelecer entre a escola e comunidade, entre a escola e a vida, deverá ser sempre entendida como uma via aberta com dois sentidos, de acordo com a máxima: “Todo, tudo, de todas as maneiras” – *omnes, omnia, omnino*.

Atendendo ao facto de Angola ser um país multicultural e plurilingue, onde a questão da identidade não permite a acomodação apenas a uma única língua, torna-se necessário definir, oficialmente, qual o estatuto das línguas africanas na aprendizagem, como meio e/ou como matéria de ensino. Neste contexto, pensamos que o plurilinguismo edificado em Angola deveria ser encarado na perspectiva do equilinguismo, onde todos os idiomas (português e línguas africanas) sejam considerados não apenas línguas de comunicação, mas também, línguas de cultura.

4.2.4.3. A matemática

Independentemente de um esquema mais clássico ou mais voltado para as matemáticas modernas, a aritmética, após o período propedêutico e ao nível da primeira classe, procurará desenvolver o raciocínio e as capacidades

de observação, comparação, análise e síntese; possibilitar a abstracção a partir do estudo de variadas situações concretas; despertar o gosto pela pesquisa de soluções face a uma determinada situação problemática.¹¹⁹⁸

O professor terá que ter presente que a aritmética está ligada à vida, uma vez que quase todos os nossos actos são condicionados pela intervenção dos números. A aprendizagem desta disciplina deverá ser feita em ligação com as situações vividas pelas crianças, tanto no ambiente familiar, como no meio social.

4.2.4.4. As ciências geográfico-naturais

Há nesta fase a necessidade de levar a criança a contactar com o seu meio ambiente, levando-a a tomar consciência das experiências anteriormente vividas. Posteriormente, estas deverão ser ampliadas e adquiridas outras novas, sempre em contacto directo com o meio social e cultural. A inserção da escola em diferentes localidades proporcionará aos alunos diferentes oportunidades de observação e investigação e, conseqüentemente, diferentes caminhos para “o apetite do saber, de um saber feito de experiência e busca”. A casa, a escola, o vestuário, a alimentação, os animais, as plantas..., são o ponto de partida para o caminho da aprendizagem através da descoberta e do contacto directo com o seu próprio meio ambiente.¹¹⁹⁹

4.2.4.5. A educação visual e plástica

Na 1ª classe do ensino primário “o desenho deve ser livre e deve surgir na sequência das outras actividades, como mais uma forma de expressão e

¹¹⁹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA, *op. cit.*, p.36

¹¹⁹⁹ *Idem*, p.59

comunicação, como mais uma forma de realização pessoal.”¹²⁰⁰ Nesta fase da aprendizagem os desenhos nunca deverão ser corrigidos nem classificados. A crítica a um desenho ou uma chamada de atenção para uma forma aparentemente “mal feita” poderá resultar numa rejeição futura da criança. Aqui o desenho deve ter como alvo o desenvolvimento da sua criatividade e da sua sensibilidade estética. Neste sentido, deverá ser apenas estimulado e nunca imposto. Os exercícios propedêuticos sensoriais referentes à visão, ao tacto e à observação auxiliarão a educação visual e constituirão estímulos para o desenvolvimento da expressão plástica.

4.2.4.6. Os trabalhos manuais

Na sequência dos exercícios propedêuticos de “preparação manual e de coordenação visual-motora”, deverá a criança ser introduzida na disciplina de trabalhos manuais, cujo valor formativo é importantíssimo, quer para a aquisição de hábitos de asseio, ordem e disciplina, quer ainda para despertar nela o amor e respeito pela actividade laboral.

4.2.4.7. A educação musical

Para além da importância desta disciplina como meio de despertar o sentido estético e sensorial das crianças é, sobretudo, um caminho para as educar em prol da sua própria cultura. Por exemplo: levando-as a aprender, por ouvido, um reportório angolano de canções em línguas africanas e em língua portuguesa, bem como canções infantis de outros países. Poderá ainda

¹²⁰⁰ *Idem*, p.64

contribuir como meio facilitador da aprendizagem de uma segunda língua. A música desperta o interesse da criança e estimula a sua capacidade auditiva.

4.2.4.8. A educação física

Os jogos clássicos e tradicionais devem ser realizados pelas crianças. A actividade física e a actividade lúdica são determinantes para o desenvolvimento integral da criança. É certo que nem todas as escolas primárias possuem as condições necessárias para a prática gimno-desportiva, sobretudo fora dos meios urbanos. Porém, ao ar livre, o professor deve incentivar os seus alunos a desenvolverem actividades lúdicas sistematizadas e outras de índole psico-motora. A criança vive para a brincadeira e, se não brinca, está doente. Juntamente com outras crianças, deve aprender a competir e a respeitar as regras do jogo. Num contexto democrático, será importante, que as crianças aprendam, desde cedo, a saber ganhar e a saber perder. A assunção destes princípios educativos tornar-se-á mais tarde necessária para o exercício da cidadania.

4.2.4.9. A educação ambiental, moral, cívica e patriótico-nacionalista

Como vimos anteriormente, o respeito pela Natureza torna-se cada vez mais uma necessidade imperiosa nos dias de hoje. Nas disciplinas de ciências geográfico-naturais, língua portuguesa, língua africana materna, educação visual e trabalhos manuais, o professor poderá encontrar boas oportunidades para, através do ensino ocasional, introduzir aspectos fundamentais, que possam contribuir para uma educação ambiental, mas também para a educação moral, cívica e patriótico-nacionalista.

4.2.5. A formação específica e transversal em outras classes

4.2.5.1. A língua portuguesa

Hyltenstam e Stroud afirmam que “a aquisição de novas línguas, em várias fases da infância e da vida adulta é um fenómeno bem conhecido e frequente para um grande número de pessoas em África.”¹²⁰¹ Daí que se conclua que a aquisição de uma segunda língua é um fenómeno mais generalizado em África do que em muitas outras partes do Mundo. Porém, dado que “o conhecimento detalhado sobre a aquisição de línguas nos países africanos não tem sido uma prioridade para as agências financiadoras a nível mundial ou para políticos”,¹²⁰² ainda não se pode testar o que Mehler e Dupoux afirmam; ou seja, que a aquisição das estruturas fonéticas de duas línguas começa muito cedo na criança nascida num ambiente bilingue. Contudo, as experiências realizadas em crianças nos primeiros meses de vida, atestam que uma das línguas (normalmente a da mãe devido a um contacto inicial mais estrito), “(...) fornece as bases em relação às quais as estruturas fonéticas e prosódicas da outra língua são avaliadas e mantidas como claramente distintas.”¹²⁰³

4.2.5.2. As outras disciplinas do currículo

Para além da Língua Portuguesa, da língua africana materna e das disciplinas já referenciadas que constituiriam o currículo para a 1ª classe, o

¹²⁰¹ “Historicamente, e na época actual, os grupos de falantes vizinhos aprenderam as línguas uns com os outros, as línguas dos mercadores. Durante a era colonial e depois, os indivíduos aprenderam primeiro as línguas das potências coloniais, que assumiram o papel de línguas oficiais na maioria dos países sub-saharianos. As pessoas aprenderam também as línguas indígenas, não vizinhas, que receberam *status* de grau variado, e.g. como línguas nacionais ou regionais, ou línguas que tomaram o papel de línguas francas ou línguas de comunicação mais ampla numa base nacional ou internacional”. Cf., HYLSTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher (1998), *O Conceito de Língua Segunda num contexto africano: Implicações para a pesquisa e Teoria sobre a aquisição de Língua Segunda*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo, p.220

¹²⁰² *Idem*, pp.220-221

¹²⁰³ MEHLER, J.; DUPOUX, E. (1995) [1990], *Naître Humain*, O. Jacob, col. «Opus», Paris, s/p ; *cit. in*, HAGÈRE, Claude (1996), *A criança de duas línguas*, Instituto Piaget, Lisboa, p.42

Plano de Estudos, para o Ensino Primário Unificado de 6 classes, deveria ainda ser composto pelas disciplinas de história (a partir da 4ª classe) e de uma língua estrangeira (a partir da 5ª classe). Nesta fase, as crianças, que têm a Língua Portuguesa como L2, já teriam 4 anos consecutivos de contacto com este idioma (4 como disciplina curricular, sendo um deles como meio de ensino). No caso da língua africana materna continuar a ser estudada como disciplina do currículo, esta também não irá interferir com a língua estrangeira, uma vez que, as crianças, já dominariam a sua L1, antes da sua escolarização. Seria ideal que, também a partir da 5ª classe, os alunos passassem a receber orientações sobre educação sexual, bem como ainda, de iniciação à informática. A dança e a expressão dramática, como forma de dinamizar a expressão corporal e resgatar aspectos da tradição cultural, poderiam ser inseridas nas actividades extra-escolares dos alunos.¹²⁰⁴

Como se pode verificar, o Plano de Estudos aqui idealizado, para o ensino primário de seis classes, em Angola, difere pouco dos Planos de Estudos em vigor para o I e II níveis do Ensino de Base, nomeadamente, no que respeita à formação específica. Encontramo-nos ao nível dos alicerces de todo o sistema educativo, onde as preocupações não podem situar-se só nos conteúdos, mas têm de incidir fortemente na forma como são veiculados, quer no aspecto empático quer no lúdico. Só assim “(...) será possível ajustar a escola às crianças, em vez de se fazer o oposto, ajustando as crianças à escola (...).”¹²⁰⁵

¹²⁰⁴ “As actividades de expressão do corpo, da voz, do espaço, de objectos, são momentos de enriquecimento de experiências que as crianças espontaneamente fazem nos seus jogos. A exploração de situações imaginárias, a partir de temas sugeridos pelos alunos ou propostos pelo professor, dará oportunidade a que a criança, pela vivência de diferentes papéis, se reconheça melhor e entenda melhor o outro”. Cf., REFORMA EDUCATIVA (s/d), *Programa do 1º ciclo do Ensino Básico*, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, Lisboa, p.47

¹²⁰⁵ HYLSTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher, *op. cit.*, p.242

4.3. A questão metodológica. Ensinar como?

4.3.1. Estruturas e modalidades para o novo Sistema Educativo

De acordo com a *Lei de Bases do Sistema de Educação* existem duas estruturas para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem de 1ª à 12ª classe: a estrutura de Educação Regular e a estrutura de Educação de Adultos. A estrutura da Educação Regular está ligada ao Subsistema do Ensino Geral, realizando-se através da modalidade de ensino directo (face a face, ou presencial) e compõe-se em classes. Cada classe está organicamente programada para corresponder a um ano lectivo:

- Ensino primário unificado de 6 classes (seis anos lectivos);
- Ensino secundário do 1º ciclo (7ª, 8ª e 9ª classes). Três anos lectivos;
- Ensino secundário do 2º ciclo (10ª, 11ª e 12ª classes). Três anos lectivos.

A estrutura da Educação Regular é a vertente clássica do ensino formal e implica a presença do professor em sala de aula. A outra estrutura, a não-formal, está ligada à Educação de Adultos e corresponde ao Subsistema do mesmo nome. De acordo com a *Lei 13/01* “(...) constitui um conjunto integrado e diversificado de processos educativos baseados nos princípios, métodos e tarefas da andragogia e realiza-se na modalidade de ensino directo e/ou indirecto.”¹²⁰⁶ Se a modalidade de ensino directo implica a presença física do professor em sala de aula, a modalidade de ensino indirecto, já não. O Subsistema de Educação de Adultos, por ser organizado de acordo com princípios andragógicos¹²⁰⁷ “obedece a critérios a serem estabelecidos por regulamentação própria”¹²⁰⁸ e estrutura-se em: ensino primário (alfabetização e pós-alfabetização) e ensino secundário (organizado em 2 ciclos unificados).

4.3.1.1. A Educação de Adultos

Face ao direito que lhe assiste e ao dever cívico que o exercício de cidadania lhe impõe, todo o cidadão deverá ser um participante activo da vida política, para além de um participante activo da vida económica e cultural.

¹²⁰⁶ LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, artº31

¹²⁰⁷ Contrariamente à Pedagogia, que está relacionada com a educação das crianças e, de certa maneira, também dos adolescentes, a Andragogia está totalmente voltada para a educação dos adultos.

¹²⁰⁸ LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art.º 34

Daí que a educação, para os adultos, tenha também como fins: o exercício da cidadania, o trabalho e a cultura.

A educação é um processo progressivo e intencional virado para o ser humano com propósito de aperfeiçoar integralmente a personalidade de toda e qualquer pessoa; porém, de acordo com a sua natureza, a sua cultura e a sua história; ou seja, de acordo com a sua própria idiossincrasia. Os adultos são dotados de uma personalidade formada, com hábitos e experiências de vida, que não podem ser arbitrariamente modificados, nomeadamente, na sua postura e identidade, face às suas culturas de berço, incluindo as suas próprias línguas de comunicação, quer sejam: de origem africana, europeia, ou de qualquer outro lugar. O homem é um todo, bio-psicossocial e, como um organismo total, terá de ser entendido nas suas características físicas, psíquicas e na sua actuação no meio sociocultural.

O termo personalidade é utilizado para designar a qualidade total da pessoa. Tanto a hereditariedade como o meio ambiente são factores importantes na determinação da pessoa, tal qual ela se nos apresenta. Enquanto a hereditariedade determina aquilo que o homem pode fazer, o meio ambiente interfere no seu desenvolvimento e pode ou não criar as oportunidades que estejam de acordo com as suas reais capacidades.

Etimologicamente o termo “adulto” vem do verbo latino “adolescere” que significa “crescer”. Segundo a linguagem comum, o adulto é o indivíduo situado entre a adolescência e a velhice, ou seja a pessoa que deixou de crescer mas não começou a decrescer. Neste sentido, o adulto é considerado “uma pessoa maior”, alguém que goza de certas liberdades, das quais nem a criança nem o adolescente possuem. Juridicamente, o adulto corresponde à concepção da linguagem comum, segundo a qual, o adulto é o sujeito, que vive e actua na sociedade de acordo com a sua própria responsabilidade e não sob a tutela de outro. Psicologicamente, é sinónimo de “personalidade

madura” sobressaindo dele três características essenciais: a aceitação da responsabilidade (procura assumir a responsabilidade dos seus actos); o predomínio da razão (tem capacidade para generalizar, julgar e decidir); e o equilíbrio da personalidade (assume a condução da sua própria vida).¹²⁰⁹

De uma forma normal, o adulto tem condições para adquirir novos conhecimentos, aceitar novos valores, criar novos interesses, formar novas habilidades e atitudes dentro e fora da escola. Contrariamente à criança e ao adolescente, o estudante adulto é, antes de tudo, um produto normal da sociedade e membro pensante e actuante da mesma. Daí que seja um aprendiz que sabe, que é responsável pelos seus actos e que, além disso, deseja sê-lo; que é capaz de ver com objectividade o Mundo e os acontecimentos da vida; que tem capacidade para abstrair, generalizar, julgar, deduzir e induzir, seguir e construir; e que é sujeito activo da sua própria educação e não um mero objecto das influências do formador.¹²¹⁰ Daí que, a Educação de Adultos deverá ser entendida como um processo, que visa complementar as insuficiências, que os próprios adultos comportam, fundamentalmente, ao nível da instrução primária. O alvo deste processo educativo deverá ser o de incentivar o estudante adulto, para a possibilidade de transformar o seu mundo, através de processos de desenvolvimento pessoal e social. Institucionalizada ou não, a Educação de Adultos é sempre um trabalho andragógico, do qual se podem esperar frutos positivos a favor deles próprios e da comunidade em que estão inseridos.

¹²⁰⁹ LUDOJOSKI, Roque (1972), *Andragogia e educación del adulto*, Buenos Aires, Guadalupe, s/p; *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suelly (1987), *Factores que interferem no processo de ensino/aprendizagem de Adultos*, CEUB, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Brasília-DF, pp.11-12. (não publicado). Também em INSTRUMENTOS DE ENSINO DE ADULTOS E A DISTÂNCIA (1982), Contebrás, Brasília-DF (manual de instrução)

¹²¹⁰ *Idem*, p.10, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suelly; *op. cit.*, pp.14-15

4.3.1.2. A aprendizagem nos adultos

A aprendizagem é uma experiência humana universal. O indivíduo tem de aprender a alimentar-se, a vestir-se, a falar...; a regular o seu comportamento em relação às pessoas e às coisas. A aprendizagem não cessa com o final da vida escolar, porque as necessidades de alteração do comportamento ocorrem durante toda a vida. A aprendizagem é assim uma característica do ser humano. Todo o ser humano pode e deve aprender. Quando pára de aprender põe em risco a sua própria capacidade de sobrevivência.¹²¹¹

A aprendizagem é um processo, pelo qual organizamos as nossas reacções e formamos hábitos. O termo “organização” significa, implicitamente, que a capacidade para desempenhar a nossa acção já existe, potencialmente, no nosso organismo. Assim, o que o aprendiz faz, realmente, é reunir as partes dispersas e isso pressupõe, que o estudante já deve possuir essas partes. A experiência quotidiana tem demonstrado que, antes de iniciar uma nova aprendizagem, o aprendente necessita possuir certas habilidades e dominar determinados conteúdos, que lhe servem de base; ou seja, os chamados pré-requisitos. Quando uma pessoa está pronta para uma nova aprendizagem é porque desenvolveu um conjunto de habilidades necessárias e interesses relacionados com a mesma. Na medida em que o estudante adulto puder aprender segundo o seu próprio ritmo e não seja obrigado a seguir um ritmo diferente do seu, consegue reter por mais tempo, aquilo que aprendeu. O tempo necessário para a aprendizagem depende do ritmo de cada um e de

¹²¹¹ “O problema em definir o que é aprendizagem tem sido, só por si, fonte de controvérsia, visto que ninguém tem realmente a certeza se a aprendizagem de uma actividade ‘sensorial-motora’ (qualquer actividade ligada à coordenação dos sentidos e dos músculos) e a aprendizagem com o fim de resolver problemas intelectuais fazem parte do mesmo processo geral” Cf., ROGERS, Jennifer (1976), *Ensino de Adultos*, Livraria Martins, Lisboa, p.62, cit. in, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely; op. cit., pp.18-19

nada serve forçar a velocidade. “Um adulto aprende sobretudo quando não é ensinado.”¹²¹²

São características gerais da aprendizagem adulta as seguintes: o aluno aprende melhor quando não precisa confiar na sua memória. Consegue aprender através da sua própria actividade, com o material que lhe pareça importante para a sua vida quotidiana e utilizando a sua própria experiência; necessita encontrar respostas “certas” à primeira tentativa; a prática repetida reforça os conhecimentos novos. O adulto que estiver afastado da aprendizagem, pode aumentar consideravelmente o seu rendimento educacional, se for auxiliado a “aprender a aprender”. No fundo, o adulto não tem um motivo suficientemente forte para se matricular numa instituição escolar. O único motivo básico de todo o estudante adulto é a necessidade de se sentir “bom”, naquilo a que se dedica.

Alguns educadores afirmam que, na primeira fase da vida adulta, os motivos para o estudo estão ligados à procura de um lar, à criação dos filhos e ao progresso no trabalho. Na meia-idade, pode predominar a mudança de ocupação aliada à preparação do futuro dos filhos adolescentes, bem como, ainda, à consciência de algumas ambições frustradas. Na velhice, os motivos mais importantes relacionam-se com o ajustamento salarial face à reforma, bem como ao decréscimo da força física. Estudando, estes adultos procuram empregar construtivamente os seus tempos livres e encontrar uma filosofia de vida que, aparentemente, lhes dê algum significado.¹²¹³

¹²¹² KNOWLES, Malcolm (1980), *The modern practice of adult education-from pedagogy to andragogy*, The Adult Education Company, Cambridge, New York, p.42, *cit. in.* CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Vol. I, Universidade Aberta, Lisboa, p.315

¹²¹³ LUDOJOSKI, Roque, *op. cit.*, s/p, *cit. in.* ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely; *op. cit.*, pp.18-19. Também em ZAU, Filipe (s/d) *Da distância do ensino ao ensino a distância*, In, Revista Angola Informação, Serviços de Imprensa da Embaixada de Angola em Portugal, Lisboa, p.41

4.3.1.3. *Factores que interferem na aprendizagem dos adultos*

Podemos enumerar os seguintes factores que interferem (de forma negativa ou positiva) no processo de ensino-aprendizagem dos adultos: Pessoais (idade e auto-conceito); Domésticos (vida afectiva e vida económica); Externos (escolarização, papel social, situação económica e circunstância política).

4.3.1.3.1. *Factores Pessoais*

Dos factores pessoais evidenciam-se, por exemplo, o temor face ao que não é familiar: “a vida já lhes ensinara muito...”; “estar velho para estudar...”; “não necessitar mais da escola...”; “a insegurança e o medo de parecer ridículo”; “não gostar de ser orientado por jovens...”; “Ki longa o tembu, xikola, ndênge ...”¹²¹⁴ Todavia, estes factores também aparecem sob a forma de influência positiva, quando, por exemplo, se encontram relacionados com a aspiração profissional e com a melhoria salarial.

Em relação à idade verifica-se que:

- A inteligência não declina com a idade. A pessoa pode obter, aos 50 anos, resultados num trabalho, com a mesma qualidade daqueles que realizava aos 40;
- A aptidão numérica declina com a idade. Indivíduos com 20 anos obtêm resultados altamente satisfatórios nessa área. Mas, já não conseguem os mesmos resultados aos 40 anos;
- A aptidão para resolver problemas declina progressivamente; de tal sorte que, as reacções do indivíduo são mais lentas, a ponto de revelar dificuldade de discernir hipóteses de solução e uma tendência a não “ver” o problema;

¹²¹⁴ Provérbio Kimbundu. Tradução à letra: *O que ensina o tempo, nem a escola se lhe compara*; ou seja, Mais vale a experiência que a teoria dos livros. Cf., RIBAS, Óscar (1979), *Misoso*, vol. I, Imprensa Nacional – UEE, Luanda, p.172

- A aptidão motriz diminui acentuadamente, por isso os movimentos das pessoas mais idosas são mais lentos que os dos jovens. Por exemplo: no andar, na gesticulação e em todos os demais movimentos do corpo;
- A fluidez verbal e a faculdade de compreensão podem aumentar com a idade, de tal modo que os indivíduos mais velhos podem apreender com mais facilidade o pensamento de outros e expressar verbalmente o seu pensamento com mais precisão que os mais jovens;
- A memória imediata declina progressivamente, razão porque as pessoas mais velhas têm tendência para lembrarem com mais rapidez os factos do passado remoto e com menos rapidez os factos do passado próximo.

Em relação ao auto-conceito, as pessoas, ao atingirem a idade adulta, têm de si uma imagem, uma consciência relativamente clara dos seus limites pessoais, das coisas de que gostam, das suas formas de reagir diante das situações, do seu próprio valor (qualidades positivas) e dos aspectos negativos do seu próprio *Eu*. Em decorrência desse auto-conceito, verifica-se que o adulto manifesta: insegurança e medo face a situações novas, porque teme expor-se ao ridículo e ao fracasso; resistência às mudanças, pois a novidade obriga a renunciar a um conjunto de pontos de vista ou ideias arraigadas sobre determinadas coisas (por exemplo, quando manifesta preconceitos contra aspectos científicos que, se assumidos, implicariam na adopção de novas formas de fazer e/ou de agir); redução da sua participação nas actividades novas, sobretudo, após os 40 anos de idade, dada a consciência do papel social que já desempenham como “voz da experiência” e com o dever de orientar os mais jovens. Porém, desde que a tarefa de aprendizagem seja claramente apresentada e o adulto tenha a certeza de que terá oportunidade de descobrir os seus próprios erros e corrigi-los, deixa de se

opor à mudança e pode ter êxito. Tal pode ocorrer, mesmo quando o adulto se considera um “mais velho”. Por condicionalismo cultural, tende, por vezes, a perder confiança na sua capacidade de aprender. Uma das razões para esse facto é que, normalmente, se espera que o adulto aprenda nas mesmas condições e com a mesma rapidez que um jovem e, para o adulto, é difícil competir com o jovem. Mas, quando aprende de acordo com o seu próprio ritmo, aprende com maior rapidez, do que quando é coagido pelo tempo.

Outro aspecto, a considerar, consiste no facto de o adulto não mostrar interesse em comparar o seu próprio progresso com o dos outros. Prefere acompanhar o seu próprio progresso ao longo do tempo. Devido ao seu auto-conceito, participa mais facilmente numa actividade de aprendizagem, desde que perceba que isso o ajudará a resolver um problema pessoal ou profissional. Por isso, as experiências de aprendizagem que correspondam aos seus “interesses dominantes” são realizadas com maior facilidade. A indiferença que o adulto pode manifestar pela Educação, é, muitas vezes, consequência dos demasiados apelos que são feitos à sua memória imediata.

O adulto possui uma história de vida (experiências vividas), razão porque tende a aprender com mais rapidez sempre que a sua própria experiência pode ser utilizada no processo de aprendizagem. A experiência passada pode representar para o adulto um factor de segurança e de continuidade. Todavia, o adulto tem plena consciência das suas limitações e, em decorrência disso, é fundamental dar-lhe conhecimento imediato dos resultados obtidos, a fim de que possa emendar os seus próprios erros.¹²¹⁵

¹²¹⁵ LUDOJOSKI, Roque, *op. cit.*, s/p, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely; *op. cit.*, pp.23-28

4.3.1.3.2. *Factores domésticos*

Passando agora aos factores domésticos, é de frisar que, não poucas vezes, o adulto não dispõe de tempo para realizar as suas tarefas de aprendizagem, quer porque necessita de estar no lar, quer porque necessita de ampliar a jornada de trabalho para equilibrar o seu orçamento doméstico. Em face disso, a aprendizagem terá de ser feita dentro dos limites de tempo de que o adulto dispõe. Para que o mesmo acompanhe um processo estruturado de aprendizagem, terá de ter a oportunidade de estudar onde e quando puder. Os membros da família podem contribuir para o desinteresse do adulto pelos estudos, sobretudo, quando não há imediato aumento do salário. Acontece frequentemente que um dos membros do casal julgue o outro incapaz de aprender e isto pode significar uma forte barreira para a aprendizagem do adulto. Porém, não raras vezes se constata, que filhos adolescentes chegam a estimular os seus pais a estudarem, mesmo quando tal signifique a privação de alguns dos seus privilégios imediatos. Outras vezes, aquele que é antecipadamente julgado como incapaz, reage e empenha-se activamente no estudo.¹²¹⁶

4.3.1.3.3. *Factores externos*

Os factores externos são aqueles que, não dependendo directamente dos próprios adultos, representam um reforço à motivação para uma situação de aprendizagem. Passamos agora a sublinhar o modo como esses factores externos se repercutem no processo de aprendizagem:

a) A escolarização

A escolarização é um factor que exerce influência nas decisões das pessoas. Isto porque a aprendizagem sistemática possibilita um alargamento do horizonte de informações que, posteriormente, serve para apoiar uma concepção de vida e uma interpretação do Mundo. Se um indivíduo realizou,

¹²¹⁶ *Idem*, pp.29-31

durante poucos anos (3 ou 4), actividades sistemáticas de aprendizagem na infância e na juventude e fica, durante muitos anos (mais de cinco), afastado do estudo, tende a não se interessar pela continuação da sua escolarização. Neste caso, quando reinicia os estudos, revela dificuldades mais ou menos acentuadas para aprender. Contrariamente, quando o adulto apresenta um maior número de anos de escolarização, tende a ampliar os seus conhecimentos e, quando reinicia os seus estudos, normalmente, revela facilidade em aprender. De um modo geral, existe uma correlação positiva entre a inclinação para participar do processo educativo e o nível de instrução previamente alcançado. Quanto maior for o contacto que o adulto tenha tido com a Educação, maior tendência apresenta para procurar outros conhecimentos. Quanto menos instrução tenha recebido, menos deseja ampliar esses mesmos conhecimentos. Daí a necessidade de se ter de estimular sistematicamente o estudante adulto.

b) O papel social

Os adultos desempenham papéis sociais como responsáveis, dirigentes ou, apenas, como membros da força produtiva do país. Em relação a esses papéis, a sociedade estabelece exigências e espera que os seus membros as satisfaçam. Esse jogo de expectativas leva a que as pessoas procurem corresponder ao que delas se espera. Porém, qualquer que seja a sua posição num determinado grupo social, aos adultos, são sempre feitas exigências. A procura de enriquecimento cultural poderá decorrer da necessidade de os mesmos melhorarem o desempenho do seu papel social, de modo a corresponderem às expectativas de um determinado grupo social. Nesta circunstância, tendem a aprender com maior facilidade, quando aquilo, que aprendem, os ajuda a desempenhar satisfatoriamente as suas funções. Porém, se o papel social, que desempenham, não exige deles maiores conhecimentos do que aqueles que já possuem, tendem a acomodar-se e a não tentarem realizar novas aprendizagens. Neste caso, torna-se necessário não apenas

oferecer-lhes oportunidades de estudo, mas também estimular a sua participação, pela valorização do papel social que desempenham.

c) A situação económica

Também o factor económico representa um aspecto extremamente importante na vida das pessoas. Uma das primeiras exigências que se costuma fazer aos adultos, consiste em esperar, que eles assumam a sua vida económica, com as respectivas responsabilidades de ordem profissional e moral, de acordo com os padrões da sociedade em que vivem. Esta circunstância transforma-os em membros de uma população economicamente activa. Podem assumir diferentes formas de trabalho que, por sua vez, lhes permitem garantir a sua sobrevivência, no meio social em que estão inseridos. Simultaneamente, passa a ser-lhes conferido o estatuto de cidadãos úteis à comunidade. A necessidade de os adultos terem que assumir a sua própria vida económica, leva-os a escolherem uma profissão e tentarem capacitar-se para a mesma. Via de regra, a escolha profissional é feita, procurando associar as necessidades sociais às próprias aptidões. À medida que as exigências aumentam em relação à qualidade de trabalho, os adultos tendem a procurar novas aprendizagens e, normalmente, têm êxito. Porém, se não houver exigência na melhoria da qualidade, a tendência dos mesmos é, para não se disporem a aprender mais.

d) A circunstância política

Ainda dentro dos factores externos há a considerar a circunstância política. O homem, enquanto cidadão, é, por essência, um animal político e deste ponto de vista, a vida de uma nação é um factor, que interfere nas decisões e nas atitudes de cada cidadão. Isto porque, dependendo do nível das convicções de cada indivíduo, as atitudes e o esforço do mesmo passam a ser direccionados para uma ideologia. Se um indivíduo possui convicções políticas firmes, tende a procurar o seu próprio enriquecimento cultural, não

só para consolidar as suas posições, como também para adquirir uma visão ampla e tão completa quanto possível, do contexto político em que se encontra inserido. Quando um indivíduo não se sente politicamente envolvido, tende a não manifestar qualquer interesse no seu auto-aperfeiçoamento, pois não valoriza a sua participação num dado processo histórico. Porém, isoladamente, todo o indivíduo faz as suas opções e, ao deixar-se envolver politicamente, é, muitas vezes, impelido a preparar-se com vista à sua participação futura.

4.3.1.4. Aspectos relevantes da metodologia de Educação de Adultos

Dadas as diferenças entre crianças e adultos, decorrentes do modo como a personalidade de cada um deles se encontra estruturada, torna-se necessária uma educação diferenciada, tal como se prevê na *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diferentemente da Pedagogia, “a Andragogia surgiu como uma ciência nova, imposta pela pressão das circunstâncias históricas de uma determinada época, e leva a preocuparmo-nos com a Educação dos Adultos de modo especial e planificado.”¹²¹⁷ Logo, o método na Educação de Adultos é um componente importante do sistema educativo, porque procura instruir pessoas já dotadas de uma consciência formada, com hábitos de vida que não podem ser aleatoriamente modificados. As características fundamentais que a metodologia da Educação de Adultos deve comportar, são as seguintes:

- O método deve despertar no adulto a consciência da necessidade de se instruir e de se alfabetizar;
- O método deve partir dos elementos, que compõem a realidade autêntica do educando (o seu mundo de trabalho, as suas relações

¹²¹⁷ *Idem*, p.10, *cit. in*, ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Sueley, *op. cit.*, p.35

sociais, as suas crenças, valores, gostos artísticos, gíria, etc. enfim, a sua cultura);

- O método deve ser criado pelo formando, que estabelecerá um acordo de trabalho educativo com o seu formador.

Veamos agora os aspectos principais que nos levam a distinguir a Pedagogia da Andragogia:

- Na Pedagogia, o aluno desempenha um papel predominante em relação ao processo de aprendizagem e à matéria de ensino (o que aprende, quando, onde e como o faz). Já na Andragogia o estudante adulto é visto como um ser predominantemente autónomo;
- Na Pedagogia o professor age de modo mais ou menos directo e de acordo com as expectativas sociais sobre o seu papel; na Andragogia, o professor deve assumir-se como um recurso do estudante adulto e deve respeitar a necessidade de autonomia do seu aprendente;
- A experiência do aluno, no processo pedagógico, é relativamente pequena; já no processo andragógico é muito mais longa, devendo, como recurso, o formador tirar partido dela.

Quanto às técnicas de ensino relacionadas com o tipo de aprendentes.

Enquanto que, na Pedagogia, se deve incidir bastante nas técnicas de transmissão da informação (leitura, escrita, apresentações clássicas e audiovisuais); na Andragogia devem-se usar técnicas que permitam aproveitar o capital de experiência do estudante adulto (experiências laboratoriais, discussão, resolução de casos, exercícios de simulação, trabalho de campo).¹²¹⁸

¹²¹⁸ KNOWLES, Malcolm, *op. cit.*, p.42, *cit. in*, CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Vol. I, Universidade Aberta, Lisboa, p.316

4.3.1.5. *O ensino a distância*

O Ensino a Distância é uma modalidade do ensino indirecto (ou semi-indirecto) e está exclusivamente vocacionado para a aprendizagem dos adultos. Contudo, o Ensino a Distância não constitui hoje uma nova proposta para uma Angola independente, uma vez que, uma experiência deste tipo foi iniciada, em 1979, sob o nome de “Cursos de Superação Permanente”.¹²¹⁹ Através desta metodologia “enraizada numa filosofia de aprendizagem aberta” e com base na psicologia da aprendizagem dos adultos, o estudante pode escolher: “o que quer aprender (conteúdos de aprendizagem); onde quer aprender (local de aprendizagem); como quer aprender (métodos e media); quando quer aprender (ocasião do dia ou da semana)”. Mas não só. Atendendo às suas características de estudante adulto, o mesmo pode ainda optar pelo “(...) ritmo a que quer aprender; a quem quer recorrer para aprofundar conhecimentos ou colher orientações metodológicas (equipa central ou centro de apoio local); a que sistema de avaliação se quer submeter (forma, altura e local).”¹²²⁰

Como podemos verificar, há momentos em que professor e aluno se encontram durante determinados períodos do processo de aprendizagem, por exemplo, para o esclarecimento de eventuais dúvidas ou para a realização de provas de avaliação, normalmente, após o formando vencer um pequeno conjunto de questões do seu programa de trabalho (técnica dos pequenos passos também utilizada no ensino programado). Porém, face à descontinuidade geográfica, o critério da mediatização através da utilização de diferentes suportes (scripto, áudio, vídeo, informo)¹²²¹ é o que melhor distingue o ensino presencial do ensino a distância e caracteriza este último como uma “modalidade de ensino que obriga a um processo de mediatização, para suprir a descontinuidade entre ensinante e aprendente.”¹²²² Todas estas estratégias se tornam indispensáveis à formação dos docentes para o futuro ensino primário unificado de 6 classes, bem como ainda para os formadores que estejam empenhados na elevação do nível académico e profissional dos professores em exercício naquele nível de ensino, tanto em função das crianças, como dos adultos carentes de instrução básica ou de qualificação profissional necessária.

¹²¹⁹ Veja-se a experiência do ensino a distância em Angola; In, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, pp.225-231

¹²²⁰ CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, pp.191-192

¹²²¹ MARQUES, Maria Emília Ricardo (2003), *Português, Língua Segunda*, Universidade Aberta, Lisboa, p.16

¹²²² CARMO, Hermano (1997), *op. cit.*, p.195

4.4. Os professores que temos

4.4.1. Situação

O corpo docente em exercício no I Nível do Ensino Geral é caracterizado, por responsáveis da própria DNFQE, do seguinte modo: “instável, heterogéneo e frustrado”.¹²²³ Após a independência a escola foi considerada a “Trincheira firme da Revolução” e o professor um “Combatente da Linha da Frente”. A 22 de Novembro, celebrava-se oficialmente o “Dia do Educador”, data do início da campanha de alfabetização, lançada, em 1976, pelo primeiro Presidente da RPA, Dr. Agostinho Neto. Nas escolas cantava-se com orgulho o “Hino da Alfabetização”, em homenagem a todos os educandos e educadores. Mas, à medida que a conotação ideológica se foi esbatendo, também foi baixando, o “status” social do professor. A ligação deste “(...) com a comunidade envolvente passou a ser praticamente nula, por razões de toda a ordem, nomeadamente, as más condições sociais dos docentes, discentes e da generalidade dos elementos da comunidade (...).”¹²²⁴ No caso da grande maioria das escolas e empresas privadas, nacionais ou estrangeiras, a remuneração salarial vinha sendo feita em dólares americanos e não em kwanzas (moeda nacional), que se encontrava em constante depreciação face ao dólar e ao galopante custo de vida.

QUADRO 5.16 – PROFESSORES DA INICIAÇÃO E DO I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR, POR HABILITAÇÕES LITERÁRIAS, NOS ANOS LECTIVOS 1983/84, 1984/85 E 1985/86

| Hab. Lit. A. Lectivo | Com 4ª Cl. | Com 6ª Cl. | Com 8ª Cl. | Curso Médio | PUNIV | Curso Superior | Curso M. Prim | TOTAL |
|-------------------------|----------------|-----------------|----------------|----------------|---------------|-------------------|------------------|--------|
| 1983/84 (12 Prov.) | 2.789 (35%) | 3.375 (43%) | 1.411 (18%) | 126 (1,6%) | 135 (1,7%) | -- | 32 (0,4%) | 7.868 |
| 1984/85 (9 Prov.) | 5.227 (31%) | 9.362 (55%) | 1.863 (11%) | 187 (1,1%) | 300 (1,8%) | -- | 66 (0,4%) | 17.005 |
| 1985/86 (8 Prov.) | 5.763 (27%) | 10.716 (51%) | 3.653 (17%) | 320 (1,0%) | 696 (3,3%) | 1 (0,0%) | 160 (0,8%) | 21.202 |

Nota: PUNIV= Pré-Universitário

FONTE: Gabinete do Plano do Ministério da Educação¹²²⁵

O quadro 5.16 ilustra como a situação do corpo docente ligado ao ensino primário já se apresentava extremamente complicada em 1986. Poucos professores possuíam as mínimas habilitações literárias, necessárias para um ensino de qualidade: o Curso do Magistério Primário do tempo colonial ou o Curso do Instituto Médio Normal do pós-

¹²²³ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria de José Matos, *op. cit.*, pp.68-69

¹²²⁴ *Idem*, pp.44-45

¹²²⁵ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; M'BALA; Zananga e outros, *op. cit.*, p.94. Note-se que, à medida que aumentava a instabilidade político-militar, ia diminuindo o número de províncias onde se tornava ainda possível recolher dados estatísticos.

independência. A maioria dos professores tinha, em média, como habilitações literárias, o correspondente à 6ª classe e, com alguma formação profissional, situavam-se ao nível do Curso de Formação Básica Docente (CFBD), que forma professores para uma situação de emergência e não para a construção do desenvolvimento. Independentemente deste facto, continuavam a existir muitos docentes apenas com a 4ª classe.¹²²⁶ Tudo se agravou ainda mais, quando os poucos formadores, com alguma preparação, se deslocaram para os principais centros urbanos, tal como grande parte da população rural e peri-urbana, em fuga às confrontações militares e à procura de melhores condições sociais. O quadro 5.17 tem como propósito ilustrar as assimetrias regionais do pós-independência, estabelecendo, a título exemplificativo, a comparação entre o nível académico-profissional de professores em Luanda (litoral) e os professores no Uíge (interior).¹²²⁷ Mas, com o recrudescimento da guerra, mais se aprofundaram as assimetrias já existentes.

QUADRO 5.17 – HABILITAÇÕES LITERÁRIAS E PROFISSIONAIS DE PROFESSORES DO I NÍVEL DO ENSINO DE BASE REGULAR, NAS PROVÍNCIAS DE LUANDA E UÍGE (1985/1986)

| HABILIDADES PROVÍNCIAS | LITERÁRIAS | | | PROFISSIONAIS | | | |
|---------------------------|------------|-----------|-----------|----------------|-----------------|------------------|----------------|
| | 4ª CLASSE | 5ª CLASSE | 6ª CLASSE | MAGIST PRIMÁR. | CENTRO F. ACELE | INSTIT. MED. NOR | ALUNOS E.B.REG |
| LUANDA | 6% | 48% | 43% | 16% | 12% | -- | 27% |
| UÍGE | 25% | 67% | 7% | 10% | 18% | -- | 13% |

FONTE. Gabinete do Plano do Ministério da Educação¹²²⁸

4.4.2. Necessidades

De acordo com a lei, as modalidades de prestação de serviços para os professores do ensino primário, são as seguintes: A tempo integral e a tempo parcial. O regime de tempo integral corresponde a 26 horas semanais. Já o regime de tempo parcial é fixado de acordo com as diferentes situações e termos estabelecidos pelo Direito Administrativo.¹²²⁹ Porém, para qualquer dos casos, as condições de trabalho apresentam-se difíceis e inadequadas.¹²³⁰ Como a maior parte dos edifícios escolares públicos está hoje degradada,

¹²²⁶ Veja-se em ANEXOS V-F e ANEXOS V-G cartas de professores angolanos do I Nível do Ensino de Base da escola nº13 da Babaela, para os seus colegas portugueses e para as crianças da Escola Básica do 1º ciclo do Laranjeiro.

¹²²⁷ ALPIARÇA, João (1991), *op. cit.*, p.11

¹²²⁸ THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; M'BALA; Zananga e outros, *op. cit.*, p.78

¹²²⁹ DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op. cit.*, p.28

¹²³⁰ “Na prática temos que admitir que, a nível mais baixo do sistema educativo, muitas das salas de aula são hoje debaixo das árvores ou em escolas destruídas, onde há crianças (mesmo em algumas cidades) que se

por vezes, não se torna possível utilizá-las no período das chuvas. A iluminação e a ventilação são deficientes. Existem acentuadas faltas e falhas de electricidade e de água corrente em grande parte das escolas, repercutindo-se este último aspecto nas instalações sanitárias.

Há classes, por vezes, com cerca de 70 alunos ou mais. Em muitas escolas, para além da falta de quadros e de carteiras, são ainda escassas as mesas e as cadeiras para os professores... A este quadro educativo dramático, ao qual se associa a baixa formação académica e profissional dos formadores e os salários pouco atractivos, são motivos mais do que suficientes para: a baixa qualidade de trabalho docente; o absentismo; a falta de pontualidade e de assiduidade; a permanente desmotivação; o abandono da carreira docente; o desencorajamento dos jovens para o exercício da docência.¹²³¹

Para que o corpo docente angolano possa vir a assegurar o pleno desenvolvimento da instrução obrigatória em Angola, torna-se urgente o seu crescimento em quantidade e em qualidade. Todavia, para que o binómio quantidade/qualidade se imponha, o Governo terá de criar mecanismos estruturantes, que tornem a carreira docente bem mais atractiva. Só assim, os docentes, formados, com o perfil julgado necessário para o pleno desempenho das suas funções, poderão participar adequadamente do processo de desenvolvimento das comunidades e do país em geral. A responsabilidade, que lhes deve ser exigida, terá de estar em sintonia com uma remuneração salarial condigna e de acordo com o *status* social, que a sua profissão exige. A dimensão do reconhecimento desse *status* deverá ser proporcional ao nível da formação, da actualização permanente dos conhecimentos académicos e profissionais, bem como da própria experiência profissional, como meio de validação e valorização de uma carreira, que se requer devidamente estruturada.

4.4.3. Recursos

A 4 de Julho de 2002, foi aprovado o Orçamento Geral do Estado (OGE) para o exercício do ano 2002. Vivendo Angola já numa conjuntura de pacificação dos espíritos

sentam em latas de leite (ou em bancos trazidos de casa), para escreverem sobre os joelhos, porque não há carteiras para todos...; são raros os manuais de estudos e fraca é a preparação académica e psicopedagógica da maioria dos professores; rareiam as esferográficas, os lápis, as borrachas, os cadernos...; falta o simples giz e não poucas vezes o próprio quadro (...)" Cf., ZAU, Filipe (1997), *Unidade, Unicidade e Diversidades Culturais na problemática do ensino básico em Angola*; In, COLOQUE DE PARIS (29 et 30 Mai 1997), *Deux Piliers du développement de l'Angola: L'Education et La Culture*, Centre Culturel Angolais; Maison de l'Angola; Editions du Centre Culturel Angolais, Paris, p.161

¹²³¹ DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op.cit.*, pp.28-29

(embora apenas desde Abril desse mesmo ano), cabiam, ao sector educativo, apenas 4,65% do total desse orçamento. O montante percentual correspondente ao ensino pré-primário e primário era apenas de 0,25% de todo o OGE.¹²³² Estes valores correspondiam aproximadamente, aos que já haviam sido praticados nos anos de 1994 e 1995. Em 1991, o sector educativo dispunha apenas de cerca de 9 a 10% do OGE e grande parte desse montante correspondia aos salários dos professores.¹²³³

Para que a formação em Angola gere crescimento económico e desenvolvimento, terão de existir recursos. Daí que, para além da necessidade de se reforçar a cooperação entre o Estado e a Sociedade Civil, se torne ainda necessário desenvolver todo um conjunto de acções diplomáticas, que canalizem recursos para a Educação. No *Forum Mundial sobre Educação para Todos*, realizado em 2000, em Dakar, foi estabelecido um acordo de princípio, entre os países participantes e as agências financiadoras, no sentido de que “nenhum país, que se comprometa seriamente com a educação básica, se sentirá frustrado na vitória desse fim por falta de recursos.”¹²³⁴ Resta-nos aguardar que esse acordo de princípio possa realmente produzir os seus verdadeiros efeitos em Angola e no Mundo.

4.4.4. Estratégias

No âmbito da *Reforma Educativa* e da *Fase de Experimentação do Novo Modelo de SEE* a implementar em Angola com apoio do *Primeiro Projecto de Educação com o Banco Mundial*, foi elaborado pelo INIDE, um Plano de Estudos para a formação de professores do ensino primário unificado de 6 classes. Esta *Fase de Experimentação* – inicialmente prevista para o período de 1991/94, mas interrompida depois do reinício da guerra em 1992 – é coordenada pela DNFQE e executada em novas instituições vocacionadas para a formação de professores primários.¹²³⁵ Neste contexto foram criadas

¹²³² ORÇAMENTO CONSOLIDADO (4 de Julho de 2002), *Resumo da Despesa por Função, Sub-função e Programa*, Direcção Nacional do Orçamento, Ministério das Finanças, Luanda, p.33

¹²³³ VAN-DÚNEM, Fernando José de F. D. (1991) *Intervenção do Primeiro-ministro da República de Angola na Sessão de Encerramento da Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Ministério da Educação, Luanda, p.148. Como primeiro-ministro, França Van-Dúnem, em 1991, chegou a considerar um aspecto que é totalmente válido para os dias hoje: “(...) necessidade de modificar a estrutura de suporte do ensino e, neste aspecto, dever-se-á contar com a política de alianças, pois não é segredo para ninguém que, ao longo destes anos todos, a educação teve que recorrer aos escassos recursos do Estado, tendo o OGE, dedicado cerca de 9 a 10% ano, o que está cerca de 50% abaixo das cifras internacionais praticadas”. VAN-DÚNEM, Fernando José de F.D. (1991), *op. cit.*, p.147

¹²³⁴ FORUM MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS; *In*, NOTÍCIAS UNESCO, *op. cit.*

¹²³⁵ Com o fim da guerra, a 13 de Outubro de 2003, o Ministério da Educação redefiniu o Cronograma da Reforma Educativa e da Estratégia de Implementação do Novo Sistema de Educação, passando a estabelecer novos períodos: a Etapa de Diagnóstico (realizada de Março a Junho de 1986); a Etapa de Concepção (realizada entre 1986 e 2001); a Etapa de Implementação (iniciada em 2002 e comportando esta etapa 5 fases): *Fase de Preparação* (de 2002 a 2012); *Fase de Experimentação* (de 2004 a 2010); *Fase de Avaliação e Correção* (de 2004 a 2010); *Fase de Generalização* (de 2006 a 2011); *Fase de Avaliação Global* (a partir

duas Escolas do Magistério Primário, em Luanda e em Benguela, que funcionam em regime experimental. Nesta nova instituição foram substituídas as opções bidisciplinares por monodisciplinares e foi criada uma opção apenas para a formação de professores do ensino primário (quadro 5.18).¹²³⁶

Numa 2ª fase deste Projecto, o Ministério da Educação, para além de procurar alargar este tipo de formação, irá ainda procurar construir mais Escolas do Magistério Primário e atingir as zonas rurais, preferencialmente nas províncias do planalto: Huambo, Bié e Benguela. O MED, em parceria com a Associação para o Desenvolvimento de Povo para Povo (ADPP), tem ainda em vista a criação de um modelo alternativo de formação de professores de nível médio, especialmente preparado para funcionar em comunidades rurais. A criação deste modelo alternativo deverá ser entendida como um reconhecimento da necessidade de recorrer às línguas maternas dos aprendentes para facilitar a comunicação na língua oficial e de escolaridade, fora das zonas urbanas.

QUADRO 5.18 – PLANO DE ESTUDOS TRANSITÓRIO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO

| FORMAÇÃO GERAL | 9ª Classe | | 10ª Classe | | 11ª Classe | |
|------------------------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|
| | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem | 1º Sem | 2º Sem |
| Língua Portuguesa | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | |
| Matemática | 4 | 4 | 3 | 3 | 2 | |
| Biologia | 3 | 3 | | | | |
| Geografia | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| História | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | |
| Física | 2 | 2 | | | | |
| Química | 2 | 2 | | | | |
| Ciências da Natureza | | | 3 | 3 | 2 | |
| Língua Estrangeira | 2 | 2 | 2 | 2 | | |
| Educação Física | 2 | 2 | | | | |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA | | | | | | |
| Pedagogia | 3 | 3 | 3 | 3 | | |
| Psicologia | | | 3 | 3 | 3 | |
| Desenvol. Pessoal e Social | 1 | 1 | | | | |
| Higiene e Saúde Escolar | | | 2 | 2 | | |
| Sociologia da Educação | | | | | 2 | |
| Expressões Artísticas | | | 4 | 4 | 4 | |
| Desenho | 2 | 2 | | | | |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | | | | | | |
| Prática Pedagógica | | | 2 | 2 | 10 | |
| Estágio pedagógico | | | | | | 25 |
| CARGA HORÁRIA SEMANAL | 30 | 30 | 29 | 29 | 29 | 25 |

FONTE: *In*, Developpement de L'education, Raport National de la Republique d'Angola; 45 ème Session, Geneve, 30 Sept. – 5 Oct. 1996¹²³⁷

de 2012). Veja-se em ANEXOS V-H o Relatório Explicativo do Cronograma da Reforma Educativa e da Estratégia de Implementação do Novo Sistema de Educação, com os planos de implantação e extinção progressiva das classes com programas de ensino do novo e do antigo Sistema de Educação

¹²³⁶ *Idem*, p.24

¹²³⁷ DEVELOPPEMENT DE L'EDUCATION, *op.cit.*, p.39

5. Em síntese

Partimos do legado de Comênio, de acordo com o qual todos devem ser educados plena e individualmente sobre todas as coisas e socorremo-nos da sabedoria ameríndia para relevar a importância do contexto cultural em todo e qualquer processo educativo. Posteriormente, referimo-nos a realidades educativas implementadas em países africanos, alguns deles vizinhos de Angola. A proximidade geográfica e, nalguns casos, até étnica, não nos conduz à tentação de estabelecermos paralelismos fáceis, até porque estamos perante processos histórico-culturais e sociais distintos a cumprirem-se em tempos e ritmos também diferentes.

Foquemos agora alguns aspectos relacionados com o processo educativo em Angola: O corpo docente, ligado à instrução primária, para além de não garantir a cobertura da escolaridade obrigatória de uma larga franja de crianças, entre os 6 e os 14 anos de idade, não possui a necessária formação escolar e profissional, para assegurar um ensino de qualidade. Este facto, além de explicar, em parte, o baixo índice de rendibilidade de um Sistema de Educação e Ensino, não tem tido em conta a importância da competência comunicacional nas línguas africanas, por parte dos formadores. É certo que as condições de implantação de um sistema educativo assente num paradigma de educação multicultural têm custos elevados. Também não existem ainda professores formados para o efeito. Contudo, esses dispêndios financeiros iniciais poderão ser compensados mais tarde, na medida em que, uma maior rendibilidade do sistema educativo proporciona uma redução dos gastos de formação por aluno. No âmbito da universalização da instrução primária em Angola, para além do formador (enquanto comunicador capacitado para o exercício da docência) e dos veículos de comunicação a utilizar no ensino (enquanto facilitadores da aprendizagem instrucional, educacional e cultural), há ainda a considerar qual a melhor forma de comunicar: para crianças (utilizando adequadamente métodos pedagógicos); e para adultos (utilizando adequadamente métodos andragógicos).

Se bem que o ensino a distância não represente uma panaceia para todos os males, que obstaculizam o caminho para o desenvolvimento pela falta de escolas e docentes (em quantidade e em qualidade), é uma metodologia de ensino que permite uma maior cobertura do sistema educativo. Ao respeitar o ritmo individual da aprendizagem e não colidindo com o exercício das ocupações profissionais dos adultos, o ensino a distância deverá capacitar ainda o futuro formador, como tutor, sem que ele próprio, no âmbito da sua formação contínua, deixe de beneficiar dessa mesma metodologia.

CAPÍTULO VI – O PERFIL EXIGIDO PARA O PAPEL NECESSÁRIO

1. A docência como profissão

Como anteriormente referimos, foi graças à intervenção e enquadramento do Estado, que a docência, em Portugal, passou a constituir-se em profissão, após ter substituído a Igreja como entidade de tutela do ensino, na sequência da publicação do decreto de 14 de Agosto de 1845, assinado por Joaquim José Falcão. Os reformadores sabiam que a criação de uma adequada rede escolar por todo o espaço administrativo português, era uma aposta de futuro. Tinham também plena consciência, que o esforço dos professores direccionado para a profissionalização iria contribuir para o reforço do poder estatal. Daí que, o Estado português não tivesse hesitado em criar condições para a profissionalização da docência.¹²³⁸

Na primeira metade do século XIX haviam sido introduzidos mecanismos cada vez mais rigorosos de recrutamento e de selecção para a docência, sem que a formação de professores deixasse de ocupar um lugar de primeiro plano. A partir de meados do século XIX, o ensino normal era o lugar de eleição para a profissionalização da docência. Mas, na viragem do século XIX para o século XX, em torno de um *saber* socialmente legitimado em relação às questões do ensino e à volta da delimitação de um *poder* regulador sobre o professorado, confrontaram-se visões diferenciadas sobre a profissão docente.

À entrada do século XX, como resultado do estatuto social adquirido pelos professores, ocorreram novos fenómenos logo a partir dos professores do ensino primário:

- A consolidação das instituições de formação de professores;
- O incremento do movimento associativo docente;
- A feminização do professorado;
- As modificações na composição socioeconómica do corpo docente;

¹²³⁸ “Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isto envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de *entre-deux*, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber demais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são (bem) funcionários públicos, nem profissionais liberais, etc. Desempenhando um papel charneira na construção de Portugal contemporâneo, os professores são submetidos a um controlo muito próximo do Estado”. Cf., NÓVOA, António (1992), *Os professores e a sua formação*, Nota de Apresentação, Publicações D. Quixote Lda, Lisboa, p.16

- O reforço da tutela estatal e dos mecanismos de controlo dos professores, independentemente de uma maior afirmação autónoma da profissão docente.¹²³⁹

Com a I República criaram-se as condições políticas para a agudização do conflito em volta do estatuto da carreira docente. O ideário republicano de “formar um homem novo” concedeu aos professores um papel simbólico de grande relevo, atribuindo-lhes maior prestígio, qualificação e autonomia. Mas apenas isso, porque o que estava realmente em jogo, era a passagem de um controlo administrativo para um controlo ideológico, o que resultou em conflitos no seio das escolas normais. Porém, as diferentes correntes acabaram por convergir para uma maior autonomia dos professores no quadro da afirmação de um profissionalismo docente. António Nóvoa menciona dois autores que, à época, representavam perspectivas políticas e ideológicas claramente diferenciadas, contudo, coincidentes quanto à necessidade de delimitar o espaço de autonomia da profissão docente a partir de uma especialização adquirida em instituições de formação: Adolfo Lima, no que respeitava ao recrutamento de professores, falava-nos do *poder*.¹²⁴⁰ Eusébio Tamagnini, quando se referia à implementação do ensino, falava-nos do *saber*.¹²⁴¹

O confronto entre os distintos projectos acabou por passar para o espaço da formação de professores, já que era nele que se realizava a profissionalização docente. “Mais do que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Porém, a

¹²³⁹ Neste contexto, a Reforma de 1901 foi bastante paradoxal e ilustrativa das ambiguidades da política educativa em relação aos professores. Por um lado, estipulou-se que “só constitui habilitação para o exercício do magistério primário a aprovação no curso das escolas normais ou de habilitação para o magistério” (art.30º) e que só poderiam ser nomeados professores das escolas normais os “indivíduos com habilitação legal para o magistério [preferindo-se] os professores ou professores de instrução primária, que tiverem mais de cinco anos de bom e efectivo serviço no magistério” (art.73º). Duas medidas que contribuíram para reforçar o poder dos professores em relação à sua profissão, com particular destaque para a importância do *saber* na carreira docente. Por outro lado, alerta-se contra a extensão dos programas, com o receio que “em vez de óptimos mestres, dali saíam pedantes superficiais e pretensiosos” e decreta-se a proibição de “congressos de professores de instrução primária, que não tenham exclusivamente por objecto questões pedagógicas” (art.115º): duas medidas que limitaram a profissionalização do professorado e que reforçaram o controlo estatal; In, NÓVOA, António, *op. cit.*, p.17

¹²⁴⁰ “O Poder político é, por definição, incompetente para exercer a função educadora e tratar de assuntos de outra técnica que não seja a política (...). Um recrutamento de professores só pode ser feito por quem conheça perfeitamente as necessidades do ensino. O recrutamento de técnicos só pode ser conscientemente feito pelos seus iguais” LIMA, Adolfo (1915), *O recrutamento de professores*, Revista de Educação, n.º 4, série III, s/1, pp.360-361, *cit. in*, NÓVOA, António, *op. cit.*, p.17

¹²⁴¹ “Ora se o currículo deve indiscutivelmente considerar-se da competência do Estado, o mesmo se não pode afirmar dos programas dos cursos que devem constituir atribuição exclusiva dos *corpos docentes*. O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar, mas *aos professores* e só a eles compete a *organização dos programas dos cursos*; isto é, a *selecção das matérias*, a *concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos* adequados à realização dos fins que se têm em vista”. Cf., TAMAGNINI, Eusébio (1930), *Programas taxativos e Diário do aluno*, Arquivo Pedagógico, IV (1-4), s/1, p.94; *cit. in*, NÓVOA, António, *op. cit.*, pp.17-18

percepção desta realidade levou o Estado Novo a tomar as suas precauções nesta área de formação e a traçar uma política aparentemente ambígua: desvalorização sistemática do estatuto da profissão docente; dignificação da imagem social do professor. Por um lado, o regime do Estado Novo, ao provocar a degradação do estatuto socioeconómico e do nível científico dos professores do ensino básico, impôs-lhes um baixo perfil de profissionalização docente, inviabilizou-lhes a possibilidade de autonomia profissional e passando a controlá-los de forma mais apertada. Por outro lado, ao apostar fortemente no investimento missionário (e ideológico), sentiu-se na obrigação de criar condições de dignidade social, que pudessem salvaguardar a imagem e o prestígio dos professores, nomeadamente, junto das populações. Esta contradição foi apenas superada pela carga simbólica da acção docente dentro e fora da escola. “Paralelamente assiste-se à produção de uma retórica laudatória sobre os professores, que não se traduz numa melhoria da sua situação socioeconómica.”¹²⁴² A legitimidade republicana anteriormente alcançada pelos professores passou a estar ameaçada. Após várias tentativas falhadas para reformular as escolas normais republicanas, o Estado Novo decidiu pura e simplesmente encerrá-las: em 1930, as Escolas Normais Superiores, que não voltaram mais a abrir; em 1936, as Escolas Normais Primárias, que reabriram já completamente renovadas na década de 40.

Até aos anos 60, o Estado Novo manteve uma atitude de prudência em relação à formação de professores, sofisticando os mecanismos de controlo ideológico, quer para o acesso, quer para o exercício da actividade docente. Em relação à formação de professores do ensino primário, *redução* e *controlo* passaram a ser os dois vectores estruturantes da política do Estado Novo: a *redução* caracterizou-se por um abaixamento das condições de admissão ao ensino normal; redução dos conteúdos e do tempo de formação; bem como ainda, numa menor exigência intelectual e científica. O *controlo* passou a impor-se através da instauração de práticas de fiscalização moral e ideológica, quer na formação inicial, quer no estágio, ou ainda durante a avaliação nos exames de Estado.¹²⁴³ Passou-se assim a assistir à degradação do estatuto socioeconómico da profissão docente e deu-se início a uma visão funcionalizada do professorado. Mas, se o primeiro aspecto levou ao desencadeamento de movimentos (políticos, sindicais e científicos) de certa envergadura, já o segundo não foi alvo de grande atenção.¹²⁴⁴

¹²⁴² NÓVOA, António, *op. cit.*, p.18

¹²⁴³ “O controle sobre o saber se faz em boa medida através do controle sobre *o que se ensina e a quem se ensina*; de modo que, através da educação erudita, da educação de elites ou da educação ‘oficial’, o saber *oficialmente* transforma-se em instrumento político do poder”. Cf., BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, p.112

¹²⁴⁴ NÓVOA, António, *op. cit.*, p.19

Por volta dos anos 60, Portugal tinha o último lugar nas estatísticas europeias de educação (taxas de escolarização, níveis de alfabetização, despesas com a educação, etc.), uma situação que o regime procurou modificar, ao confrontar-se com o contexto socioeconómico do resto da Europa Ocidental. Para haver desenvolvimento em Portugal, teria que haver mudanças na política educativa, apoiadas pelo concurso de organizações internacionais. A presença da OCDE no quadro do Projecto Regional Mediterrâneo, entre outros aspectos, contribuiu para reforçar o papel da educação na formação dos recursos humanos, de que Portugal bem necessitava. Foi assim que a profissão docente e a formação de professores voltaram novamente à ribalta das preocupações educativas. Complementarmente, um maior interesse sobre as questões ligadas à formação de professores surgiu no âmbito das universidades, com maior realce para os aspectos relacionados com a metodologia do ensino e do estágio.

A reforma do ministro da Educação Veiga Simão (1970-1974) acabou por adoptar algumas das tendências da vaga reformadora e veio a constituir-se num marco fundamental de um debate, que viria a ser reforçado em anos posteriores. Assim, “a década de 70 ficou marcada pelo signo da formação inicial de professores”. Após 1974, o ensino normal primário ganhou um novo ímpeto, sob a direcção orgânica e hierárquica do Ministério da Educação e “no quadro de um controlo apertado do Estado, legitimado ideologicamente pela importância social da acção dos professores do ensino primário.”¹²⁴⁵

Depois de arrefecida a acção política revolucionária, que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, foi decisiva a intervenção do Banco Mundial no sentido da criação de uma rede de Escolas Superiores de Educação em Portugal, fortemente tutelada pelo poder político. Paralelamente, passou a haver programas de formação profissional de professores nas Universidades. Numa primeira fase, nas Faculdades de Ciências (1971) e, posteriormente, ainda com o apoio do Banco Mundial, nas Universidades Novas. Estas últimas medidas, no entanto, não deixaram de ser objecto de algumas resistências, quer por parte dos sectores conservadores que, até hoje, continuam a desconfiar da formação de professores e a rejeitar a formação de um corpo profissional prestigiado e autónomo; quer por parte dos sectores intelectuais, que sempre desvalorizaram a dimensão pedagógica da formação de professores e a componente profissional na acção universitária, acabando por corroborar de uma mesma perspectiva do ensino; ou seja, “como uma actividade que se realiza com naturalidade, isto é, sem necessidade de qualquer formação específica, na sequência da

¹²⁴⁵ *Idem*, p.21

detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos.”¹²⁴⁶ Todavia, a consolidação desta rede de formação “(...) acabou por contribuir para o desenvolvimento de uma comunidade científica na área das Ciências de Educação, que se tem imposto como um novo actor social no campo educativo, com importantes consequências para a configuração da profissão docente”.¹²⁴⁷ Assim sendo, é de se concluir que, a década de 70, também corresponda ao período fundador do debate, que se leva hoje em dia a cabo em Portugal sobre a formação de professores.

Com a independência, em 1975 e com a prolongada guerra civil, Angola deixou de participar nesta corrente do debate sobre a formação de professores. Apenas, entre 1988 e 1990, depois dos resultados do diagnóstico de 1986, o Ministério da Educação procurou abrir um maior espaço de discussão entre os técnicos do sector, com vista a encontrar “Medidas de Saneamento e Estabilização” e, posteriormente, propostas para a “Reformulação do Actual Sistema de Educação e Ensino”. Mas, foi a partir de 1991, na “Mesa Redonda sobre Educação para Todos”, que o debate se tornou efectivamente mais amplo e mais aberto.

Socialmente reconhecido o baixo nível de formação do corpo docente angolano ligado ao Ensino de Base, deixou de haver qualquer razão para duvidar da sua falta de competência profissional. O professor do ensino básico angolano está hoje totalmente desacreditado, uma vez que não consegue dar resposta ao papel social que lhe é devido. Nesta conformidade, resta-lhe suportar as severas críticas dos encarregados de educação e da sociedade em geral, o que, associado a situações concretas de falta de ética profissional, contribui, em larga escala, para a degradação cada vez maior da sua imagem.

Foi com a primeira Lei Constitucional que o sistema educativo, aprovado em 1977, em Congresso do MPLA, encontrou os seus eixos de força. O objectivo fundamental era o de “formar o homem novo”, um lema igual àquele que havia aparecido em Portugal na 1ª República, porém “imbuído de uma consciência e de uma moral revolucionárias, capaz de compreender e conceber cientificamente o mundo e de transformar revolucionariamente a sociedade.”¹²⁴⁸ Nesta conformidade, a estrutura de formação de professores constituía-se numa pedra basilar, uma vez que os professores eram considerados os grandes agentes de uma educação do tipo novo e, conseqüentemente, “promotores da criação do homem

¹²⁴⁶ *Ibidem*

¹²⁴⁷ *Ibidem*

¹²⁴⁸ NASCIMENTO, Adão, *op. cit.*, p.80

novo.”¹²⁴⁹ Mas, na prática, nada resultou de concreto. Para além da mudança substancial da conjuntura internacional, pouco mais de uma década depois, outros factores contribuíram para o insucesso desta política educativa: a pressão resultante da saída de quadros docentes portugueses (e até de angolanos) logo após a independência; o abandono do sector da Educação por parte dos professores nacionais mais qualificados procurando melhores remunerações e melhores condições sociais; a incapacidade do sistema educativo responder, em quantidade e qualidade, a um número crescente de crianças a instruir que, em cada ano-lectivo, por falta de professores e/ou de instalações, ficavam impossibilitadas de ter acesso à escolaridade obrigatória; a degradação acentuada das condições de trabalho nas escolas; o difícil recrutamento de candidatos e o crescente baixo nível académico-profissional dos docentes; a instabilidade social e os traumatismos (físicos e psicológicos) provocados pela duração e extensão da guerra civil a praticamente todo o território nacional.¹²⁵⁰

2. O papel necessário

Tivemos já a oportunidade de afirmar que a Escola, através do acto educativo, tem como finalidade social o desenvolvimento da comunidade em que está inserida. É neste contexto que se direcciona a tese “(...) que defende que as comunidades humanas são susceptíveis de aperfeiçoamento através do Desenvolvimento Comunitário.”¹²⁵¹ Sendo reconhecida a importância das instituições de formação para o desenvolvimento das comunidades, é ao ensinante que cabe o papel de fazer com que estas instituições, possam vir a exercer a função social, para a qual foram criadas. Ao professor primário, como actor social, cabe, sobretudo, o papel de ajudar os seus alunos a alcançar uma aprendizagem inteligente e reflexiva.

¹²⁴⁹ *Ibidem*; “A Educação deve ser considerada um sector prioritário em que será preciso investir massivamente. Ao mesmo tempo continuará a ser completamente reformulada para que se transforme num dos principais elementos para a criação do Homem Novo”. Cf., TESES E RESOLUÇÕES DO 1º CONGRESSO DO MPLA, *op. cit.*, p.36

¹²⁵⁰ Veja-se, em ANEXOS VI-A e ANEXOS VI-B, quatro cartas de crianças angolanas endereçadas a crianças portuguesas, duas delas, elaboradas com o apoio dos professores. Os sublinhados são da nossa responsabilidade.

¹²⁵¹ CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.21

2.1. O formador como agente de uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento

Por aprendizagem significativa entende-se o tipo de aprendizagem, que se consegue, quando o aprendiz interioriza os novos conhecimentos, relacionando-os com os conhecimentos que possui, fruto da sua experiência anterior.¹²⁵² A aprendizagem significativa pressupõe a interiorização de novos conhecimentos por “associação ou ancoragem a estruturas cognitivas pré-existentes”¹²⁵³ – os chamados pré-requisitos – que começam a ser apreendidos no seio da família e no ambiente sócio-cultural em que crianças e adultos estão inseridos.¹²⁵⁴ Como existe uma relação directa entre a educação e o desenvolvimento,¹²⁵⁵ o acto educativo terá que ser entendido como um processo de intervenção social. Ao professor cabe o papel de agente promotor dessa aprendizagem significativa ou inteligente, com a finalidade de que a mesma venha a constituir-se numa mais valia de cada membro da comunidade e, socialmente, como investimento para o desenvolvimento.

Se a rede escolar for devidamente planificada de modo a evitar assimetrias regionais; se os conteúdos programáticos forem seleccionados de acordo com a realidade

¹²⁵² “Aprender é construir uma representação através da criação de ligações entre os dados recolhidos e os dados obtidos anteriormente, melhorando progressivamente esta representação com vista a uma acção adequada. Aprender é ajustar um comportamento a uma situação”. Cf., BERBAUM, Jean (1992), *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*; Edições Escola Superior de Educação João de Deus; Lisboa, p.57

¹²⁵³ NOVAK, Joseph (1996), *Aprender a aprender*, Plátano, Lisboa, 1ª ed. de 1984, s/p; *cit. in*, CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.22

¹²⁵⁴ Napoleão Bonaparte dizia que a educação de uma criança começava cem anos antes do seu nascimento. Com esta sua convicção chegou ainda a afirmar o seguinte: “Que pena que eu não seja o bisneto de mim mesmo”. Cf., BRAGANÇA, D. Bertrand de Orleans e (22 de Setembro de 1999), *Brasil, 500 anos: o veio de ouro de nossa História*, Conferência proferida pelo príncipe Imperial do Brasil, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro. *In*, <http://www.circulomonarquico.com.br/pale003.asp>, em 06/09/04. Em termos práticos, estas observações de Bonaparte leva-nos a inferir que, a educação, começa ainda antes do nascimento da criança. Flavell afirma que os bebés podem armazenar informação, embora a sua capacidade para o fazer possa parecer rudimentar. Logo, seria um erro presumir que, sendo a sua fala, gestos e manipulações bastante limitadas, não há pensamento no período sensorio-motor; i.e, até aos dois anos de idade. E acrescenta ainda o seguinte: “eles apenas parecem incompetentes à primeira vista”. Cf., FLAVELL, J. H. (1985), *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, N. J.:Prentice-Hall, p.39; *In*, SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. (1993), *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda, Alfragide (Amadora), p.105. “A solução contemporânea para a controvérsia de longa data relativa à natureza-educação é a de que nem a hereditariedade nem o meio constituem a única causa do comportamento. O comportamento é o resultado da hereditariedade a interagir com o meio a interagir com o tempo”. Cf., SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C., *op. cit.*, p.42

¹²⁵⁵ Tal relação nem sempre é evidente à primeira vista, dado que o crescimento económico e as melhorias no sector da saúde terem um retorno visível a curto prazo, enquanto que os efeitos da educação só se observam ao fim de alguns anos. Com a introdução de novas políticas educativas, assentes numa formação superior inicial mais condensada e mais profissionalizante – como a que se preconiza para a Europa com as recomendações de Bolonha – combinada com uma formação ao longo da vida, generalizada e sistematizada, é provável que o retorno do investimento educativo se aproxime do crescimento económico, tornando mais visível a sua relação. Veja-se a Declaração de Bolonha, *In*, http://ae.ist.utl/~ia/legislacao/circulacao/bolonha/bolonha_uma_explicacao.pdf em 19/10/04

sócio-cultural dos alunos; se os métodos e os meios forem organizados segundo as características etárias e culturais; se os professores forem formados em quantidade e qualidade, de modo a satisfazerem as necessidades educativas dos seus alunos; então, estarão minimamente criadas as condições pedagógicas básicas, para que o resultado da aprendizagem significativa venha a dar frutos no futuro. O papel social a ser desempenhado, pela Educação em geral e pelo formador, em particular, constitui, para África, uma prioridade. De salientar que 90% do potencial científico e técnico, se encontra concentrado em apenas 10% da população do globo.¹²⁵⁶ Como já afirmámos, o continente africano possui a mais alta taxa de analfabetismo, taxa essa particularmente alarmante no que respeita à população do sexo feminino. A preocupação reside ainda no facto de que, se as populações não aprenderem a adaptar-se à mudança acelerada e a controlá-la, irão futuramente ficar reféns da mesma.¹²⁵⁷

2.2. Componentes de um processo de intervenção social

De acordo com Hermano Carmo, os principais elementos em jogo em qualquer processo de intervenção social são quatro:

- 1. Uma ou mais pessoas (grupo, organização, comunidade ou rede social) com *necessidades sociais*, que requer(em) um qualquer tipo de intervenção social planeada, a que chamamos *sistema-cliente*;**
- 2. Uma outra ou mais pessoas, a quem chamamos *sistema-interventor*, e que se constituem em *recurso* do *sistema-cliente*;**
- 3. Uma interacção entre o *sistema-cliente* e o *sistema-interventor*, que se traduz por um conjunto de comunicações, através das quais se procuram identificar *necessidades* e *recursos* e organizar *respostas* adequadas às primeiras através dos segundos;**
- 4. Um *ambiente* que envolve a interacção, proporcionando condições *favoráveis* ou *desfavoráveis* à intervenção.**

Para que o processo de intervenção social se desenrole adequadamente, torna-se necessário que o conjunto de *comunicações* se realize da melhor forma. Caso contrário, por melhor intencionada que seja, a acção do *sistema-interventor* não será capaz de alcançar os objectivos a que se propôs.

¹²⁵⁶ MAYOR, Frederico, *op. cit.*, p.21

¹²⁵⁷ CARMO, Hermano (2000a), *Intervenção Social com Grupos*, Universidade Aberta, Lisboa, p.37

QUADRO 6.1 – ELEMENTOS PRESENTES EM QUALQUER PROCESSO DE INTERVENÇÃO SOCIAL



FONTE: Hermano Carmo; In, Desenvolvimento Comunitário¹²⁵⁸

2.3. O choque de culturas

No seu livro *Desenvolvimento Comunitário*, Hermano Carmo apresenta-nos dois exemplos concretos que, dada a oportunidade e a necessidade de melhor ilustrarmos o que acabámos de afirmar, passamos a transcrevê-los na íntegra:

Caso 1: Construção de balneários e lavadouros em Vera Cruz (México)

“No âmbito de um programa de saúde pública promovido pela administração mexicana um engenheiro projectou e construiu um equipamento para uma aldeia, que combinava balneários e lavadouros. Tal empreendimento obedecia aos critérios de economia e de espaço a que ele estava habituado. Deste modo mandou implantar os lavadouros lado a lado virados para uma parede onde foi instalada a canalização que os servia e que, simultaneamente, abastecia o conjunto de balneários construídos de outro lado da referida parede. O desenho do projecto permitiu uma construção a baixo custo e uma poupança de tempo às mulheres, as quais passaram a dispor de acesso imediato a água potável junto das suas habitações em vez de terem, penosamente, de ir ao rio lavar a roupa, lavar-se e abastecerem-se de água para a confecção de refeições. Qual não foi o seu espanto, quando verificou que as mulheres, longe de lhe agradecerem a obra, o acusaram de as estar castigando. Questionadas, explicaram que seriam obrigadas a trabalhar voltadas para a parede tal como os seus filhos, quando se portavam mal e eram, deste modo, punidos pelo professor. As novas instalações, acrescentaram, não lhes permitiriam conversar comodamente enquanto lavavam a roupa”.

¹²⁵⁸ CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.35

Caso 2: O caso do xarope para a sarna (Portugal)

“No início dos anos setenta, no decorrer de uma epidemia de sarna ocorrida num bairro de lata de Lisboa, vários médicos voluntários colaboraram com o Centro de Acção Social Universitário (CASU), aconselhando medidas preventivas à população, diagnosticando a doença e preconizando terapias adequadas. Em dada altura uma jovem pediatra pertencente à equipa medicou um bebé fortemente afectado na cabeça com um xarope de efeito sistémico. Dias depois fomos confrontados com uma violenta gritaria oriunda do posto médico do CASU. Aproximando-nos, apercebemo-nos da indignação da mãe da criança, que invectivava a médica com abundantes insultos, acusando-a de incompetência profissional por ter mandado pôr um champô que só fez com que a cabeça da criança infectasse até chamando as moscas...!. A médica por seu turno, extremamente ofendida acusava a mulher de ignorante, uma vez que não se tratava de um champô mas de um xarope. Se não percebeu tinha a obrigação de ler a bula...!”¹²⁵⁹

Independentemente de, em qualquer destes dois casos, o *sistema-cliente* necessitar de ajuda, analisemos mais profundamente o comportamento dos *sistemas-interventores*.

No primeiro caso, o engenheiro mexicano e a sua equipa assumiram-se de forma sobranceira como recursos únicos do processo de intervenção social. Deliberadamente, desprezaram a opinião do *sistema-cliente* sobre as suas próprias necessidades. Limitaram-se, no fundo, a estabelecer dois tipos de juízos: o de que *qualquer mudança é boa* e o de que *os interventores sociais podem prescindir da opinião das populações* dada a sua superior capacidade tecnológica. O falhanço destes dois pressupostos levou ao fracasso da intervenção.

No segundo caso, a médica, até teve o cuidado de ouvir as queixas da mãe, proceder a um diagnóstico correcto da doença e estabelecer um adequado plano terapêutico. Contudo, os problemas surgiram nas orientações terapêuticas (fase da execução). A médica partiu do princípio que a mãe da criança não era iletrada, logo, iria ler a bula. Mas, mesmo que fosse alfabetizada, pertencia a um grupo social que não tinha por hábito ler as bulas após as orientações médicas. Como desconhecia os efeitos sistémicos do xarope, considerou-o apenas como um medicamento ao estilo de certos emplastros tradicionais.¹²⁶⁰ Em qualquer destes dois casos, o choque cultural interferiu na interacção, ou seja, no modo como os dois sistemas contactaram, tendo resultado numa comunicação deficiente.

¹²⁵⁹ *Idem*, pp.34-35

¹²⁶⁰ *Idem*, p.35-36

2.3.1. A comunicação intercultural

Como verificámos, os diferentes problemas de comunicação que técnicos e populações enfrentam ao longo de qualquer processo de intervenção social é resultante do choque de culturas. “Comunicar é, como se sabe, *pôr em comum* uma dada informação.”¹²⁶¹ Na base de qualquer comunicação entre pessoas, existe um complexo processo, que se desenvolve do seguinte modo:

- Após várias operações internas de selecção, comparação e codificação de informação, o emissor (quem partilha a informação) emite para um ou mais receptores a sua mensagem, sob forma verbal ou não verbal;
- Por sua vez, estes procuram descodificá-la após a receberem dos seus sensores (visuais, auditivos, tácteis e cinestésicos);
- Todavia, este processo de descodificação não deixa de ser menos complexo, uma vez que o(s) receptor(es) dão sentido à mensagem transmitida, de acordo com os elementos da natureza emocional e cognitiva que já possuem.

Quer no processo de codificação, como no de descodificação de mensagens, a cultura dos protagonistas desempenha um papel essencial, tanto no que se refere à percepção da mensagem, como no reconhecimento, filtragem e contextualização da informação. “Quanto maior for a distância cultural entre os actores sociais mais difícil se torna o processo comunicacional.”¹²⁶²

2.3.2. A questão da percepção

Os mal-entendidos entre *sistema-cliente* e *sistema-interventor*, atendendo a diferentes percepções e interpretações da realidade podem naturalmente conduzir a respostas comportamentais menos aconselháveis, tal como verificámos em alguns dos exemplos já apresentados. Atendendo à sua idiossincrasia sócio-cultural (e talvez, para melhor se defenderem dos mal-entendidos), alguns grupos etnolinguísticos angolanos só se mostram participativos, se a comunicação for feita no idioma da sua própria cultura.¹²⁶³

¹²⁶¹ *Idem*, p.37

¹²⁶² *Ibidem*. Veja-se em, ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, p.286, as respostas de “José Reis”, responsável do Ministério da Educação, em 16/04/98

¹²⁶³ A propósito, veja-se, em ZAU, Filipe (2002), *op. cit.*, 293, as respostas do “Dr. Augusto Jaime Jukuima”, Deputado da Assembleia Nacional Angolana pela UNITA, em 23/06/98”

A partir dos casos anteriormente apresentados, podemos retirar alguns ensinamentos sobre o papel do professor angolano, partindo do princípio que este deve assumir-se como um interventor social privilegiado no processo de desenvolvimento local. Podemos assim concluir que:

- O professor deve obrigatoriamente conhecer a cultura do *sistema-cliente*, assim como as suas principais especificidades (idade, género, estatuto social, particularidades étnicas e linguísticas, etc.). Um sistema educativo estruturado a partir de princípios de uniformidade ou de homogeneidade de actuações, em contextos multiculturais e plurilingues, não poderá responder eficazmente aos desafios a que se propõe;¹²⁶⁴
- Para que a acção seja eficaz, torna-se necessário que o próprio professor se conheça a si próprio e venha a exercer uma rigorosa auto-vigilância sobre os seus próprios comportamentos. Só a partir dessa introspecção permanente, poderá ter a alteridade necessária para o exercício da sua acção de forma controlada. Ele próprio, professor, é produto de uma cultura que interiorizou com todo um conjunto de valores e atitudes próprias, que faz com que seja possuidor de uma concepção do Mundo e da Vida que lhe é intrínseca. Logo, também os seus comportamentos são traduzidos em opiniões e condutas profissionais. “Nenhuma intervenção social é inócua, decorrendo da postura do interventor como cidadão e como pessoa.”¹²⁶⁵ Porém, desde que consiga um posicionamento autocrítico sobre o seu desempenho, conseguirá evitar comportamentos que possam vir a ser conotados como preconceitos estereotipados em relação ao *sistema-cliente*;

¹²⁶⁴ “Na escola primária, a aprendizagem numa língua que não é familiar à maioria dos alunos dificulta imensamente a sua capacidade, não só de expressão como, ainda, de apreensão. Ora está provado que há uma grande correlação entre o uso das línguas maternas e a eficiência da escola primária. Não é por acaso que a Conferência da UNESCO de 1961, sobre o papel da língua materna na educação, insistiu no facto da situação ideal seria que a criança fosse escolarizada durante os cinco primeiros anos na sua língua materna. A insistência da UNESCO sobre a promoção das línguas maternas africanas vem-se verificando a partir dessa data, em épocas diversas: Reunião de Bamako, de 1966; Conferência de Nairobi, de 1968; Conferência de Dar-es-Salam, de 1971; Conferência Geral da UNESCO de 1972”. Cf. DUARTE, Dulce Almada (1998), *Bilinguismo ou Diglossia?*, Spleen Edições, Praia (Cabo Verde), p.140

¹²⁶⁵ CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.35

- “O interventor social deve conhecer os principais elementos que integram o *ambiente da intervenção* (políticos, económicos e sócio-culturais), que traçam um quadro de ameaças e de oportunidades estratégicas;”¹²⁶⁶
- Por fim, deve depositar a sua atenção em todos os elementos que configuram a interação social, decorrente do processo de intervenção educativa, com particular realce para os que integram o sistema de comunicações em presença, quer estas se processem sob forma presencial (tanto verbais como não verbais, como por exemplo, mímico-gestuais e icónicas); quer a distância. Neste último caso, uma vez que a comunicação entre o *sistema-interventor* e o *sistema-cliente* é mediatizada por um *medium*, torna-se necessário que a escolha dos suportes de mediatização (scripto, áudio, vídeo ou informático), sejam adequados, bem como ainda os canais de comunicação a utilizar (terceiras pessoas, correio, rádio, televisão, Internet), de modo a se evitar a ocorrência de filtros comunicacionais.¹²⁶⁷

Para dar resposta a complexidade dos problemas educacionais, sociais e económicos, em consequência da guerra, impõe-se a necessidade de o professor, como interventor social, ter de trabalhar em grupo e não isoladamente. Através da sensibilização e do recurso ao voluntariado (eventualmente recrutado no seio de encarregados de educação, estudantes, membros de comunidades religiosas, proprietários, funcionários públicos...), pode o formador mobilizar recursos humanos e angariar fundos. Por exemplo, para reabilitar, em parceria com as autoridades locais, uma escola degradada ou destruída pela guerra.

Deste tipo de intervenção emerge o duplo papel do grupo como instrumento de desenvolvimento pessoal e como meio de intervenção sócio-educativa e sócio-política. Esta acção poderá resultar favoravelmente desde que, os voluntários tenham plena consciência, que não são apenas instrumentos ao serviço de um projecto educativo, mas também alvos da mesma intervenção social; quer pelas suas próprias necessidades educativas, quer pelo reconhecimento de um maior desenvolvimento comunitário. Nesta conformidade, o professor do ensino primário, enquanto interventor social, deverá aproveitar esta circunstância para promover a sua própria formação pessoal e social, independentemente da necessidade de preparar os voluntários para o desempenho de um determinado papel específico

¹²⁶⁶ *Ibidem*

¹²⁶⁷ *Ibidem*

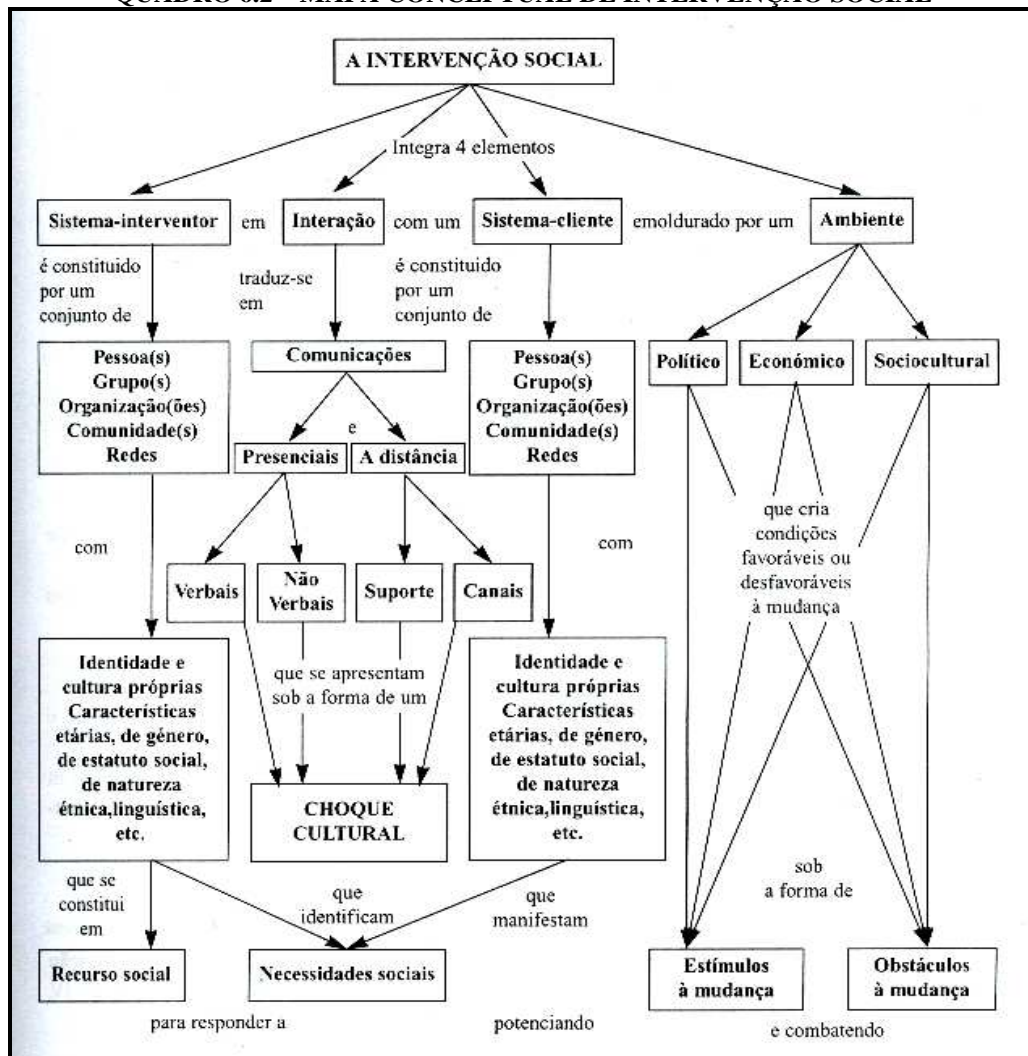
comunitário. “Na formação de voluntários o trabalho de grupo pode constituir um recurso excelente para atingir qualquer dos objectivos.”¹²⁶⁸ De salientar ainda que o desenvolvimento pessoal e social de qualquer indivíduo deverá ser tão multifacetado quanto possível e não deve se cingir apenas ao desenvolvimento cognitivo.¹²⁶⁹

No caso específico de Angola, país recém-saído de uma prolongada guerra, no âmbito do apoio à educação social dos voluntários, consideramos ainda oportuno inserir uma educação especificamente direccionada para o primado da paz. No âmbito das relações a serem criadas entre a escola, os encarregados de educação, os *media*, as autoridades civis e militares..., poderá ainda o professor, com o colectivo dos seus alunos, promover grupos de acção social direccionados, por exemplo, para a prevenção do HIV-SIDA, ou para educação ambiental, ajudando-os a implementar métodos alternativos às queimadas nas florestas para fins agrícolas. Enfim, o papel e o perfil do professor em Angola serão determinantes para que, através do estatuto que o mesmo venha adquirir, possa vir a tornar-se num interventor social de excelência, em parceria com outros técnicos e com as autoridades comunitárias competentes.

¹²⁶⁸ CARMO, Hermano (2000a), *op. cit.*, p.78

¹²⁶⁹ São objectivos do interventor social relativamente aos voluntários, os seguintes: “1. Apoiar o seu crescimento pessoal no sentido de aprenderem a ser: pessoas responsáveis e críticas no seu sistema de relações face a face (na família, escola, trabalho e vizinhança); cidadãos responsáveis. 2. Apoiar a sua educação social de modo a aprenderem a: ver a realidade social à sua volta (observar, recolher e interpretar informação de forma sintetizada); *julgar as situações observadas com a objectividade possível* (educação para a democracia e para o desenvolvimento, educação intercultural, etc.; *agir organizadamente* sobre as situações, como agentes de mudança”. Cf., CARMO, Hermano (2000a), *op. cit.*, p.78

QUADRO 6.2 – MAPA CONCEPTUAL DE INTERVENÇÃO SOCIAL



FONTE: Hermano Carmo; In, “Desenvolvimento Comunitário”¹²⁷⁰

3. O perfil exigido

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.”¹²⁷¹ A temática “formação de professores”, só a partir do início do século XX começou a despertar algum interesse à investigação, após algumas reflexões de professores aparecerem dispersas em “revistas ligadas à escola,

¹²⁷⁰ NOVAK, Joseph; GOWIN, Bob (1996), *Aprender a aprender*; Plátano, Lisboa; 1ª ed. de 1984; também em MOREIRA, M. A; BUCHWEITZ, B. (1993), *Novas Estratégias de ensino e aprendizagem: os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*, Plátano, Lisboa; cit. in, CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, pp.42-43

¹²⁷¹ NÓVOA, António, *op. cit.*, p.9

em actas de congressos, num ou noutro opúsculo e artigo de jornal”.¹²⁷² É a partir da década de 60 e, particularmente, na década de 80, que os artigos sobre formação de professores começaram a surgir de forma mais sistematizada, questionando a natureza e objectivos desta mesma formação.¹²⁷³

3.1. Componentes da formação de professores

Carlos Marcelo define a formação de professores como um processo sistemático e organizado, onde: “os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições (...)”. Contudo torna-se determinante que, sobretudo, os saberes, as competências e as normas adquiridas através de uma formação inicial ou contínua, lhes permite “intervir profissionalmente.”¹²⁷⁴ Complementarmente, Giles Ferry considera que o caso específico da formação de professores apresenta características específicas, que o distinguem de outros tipos de formação, atendendo aos três seguintes aspectos:

- Trata-se em primeiro lugar, de uma formação em duas vertentes, já que inclui uma componente académica e científica (conteúdos das chamadas Ciências da especialidade) e uma outra componente profissional-pedagógica (conteúdos das Ciências da Educação), independentemente da maior ou menor ênfase concedida a qualquer das vertentes na organização dos diferentes sistemas organizacionais;
- A formação de professores tem um carácter profissional, uma vez que a sua finalidade concreta é a de formar pessoas, que irão trabalhar na docência;

¹²⁷² PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção (1999), *Formação e Avaliação de Professores*, Porto Editora Lda, Porto, p.10

¹²⁷³ A título de exemplo destacamos as seguintes: *Teaching and Teacher Education; Journal of Teacher Education; European Journal of Teacher Education; Journal of Education for Teaching; Journal of Staff Development; European Journal of Education; Teachers and Teaching; Theory into Practice*. In, CALDERHEAD, James; SHORROCK, S.B. (1997), *Understanding teacher education*. Case studies in the professional development of beginning teachers, The Falmer Press, London, s/p; também em ZEICHNER, Kenneth (1998), *The new scholarship in teacher education*, Conferência apresentada no Encontro Anual da American Educational Research Association, San Diego, s/p; *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.10

¹²⁷⁴ MARCELO, Carlos (1999), *Formação de professores para uma mudança educativa*, Porto Editora, Porto, p.26, *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.11

- A formação de professores é uma formação de formadores, que decorre da “analogia estrutural entre o lugar físico da formação e o espaço onde decorre a prática profissional.”¹²⁷⁵

3.1.1. A componente académica e científica

De um modo geral, entende-se que, quanto maior for a preparação dos candidatos ao exercício da docência, melhores condições de partida são oferecidos aos aprendentes e melhores garantias passam a existir para o sucesso do próprio sistema educativo. Nos países desenvolvidos e já em muitos países em vias de desenvolvimento, os sistemas educativos apresentam quatro níveis: primário; secundário (1º e 2º ciclos); terciário e pós-graduação. Em 1991, já se verificava a tendência para colocar a formação de professores ao nível terciário, o que se subentende que, a profissionalização de um professor do ensino primário, já exige um perfil académico correspondente ao ensino superior politécnico ou universitário.

Na Suíça, onde coexistem vários sistemas educativos, realiza-se a formação de professores ao nível do ensino superior. Contudo, ainda no início da década de 90, havia Estados da Confederação, que realizavam a formação docente ao nível do 2º ciclo do ensino secundário. Em África, países como o Egipto e a Tunísia, já, em 1991, colocavam a fasquia da formação de professores ao nível do ensino superior, mantendo, porém, uma outra ao nível do 2º ciclo do ensino secundário. Outros países africanos como o Burundi, Níger, Gabão e Ghana realizavam, neste período, a formação de professores para o ensino primário, ao nível do 2º ciclo do secundário. Contudo, para que pudessem dar aulas ao 1º ciclo do ensino secundário – etapa logo a seguir ao ensino primário – já lhes era exigida uma formação superior.

¹²⁷⁵ FERRY, Giles (1987), *Le trajet de la formation*, Dunod, Paris, s/p; cit. in, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, pp.9-10

O sistema de formação de professores dos Camarões era, por volta de 1991, aquele que mais se aproximava da realidade angolana. Pese a existência de uma vasta rede de instituições naquele país, há uma enorme carência de professores e para fazer face a esta situação, este país recorre a diferentes modalidades de formação, incluindo modelos não convencionais. Socorrem-se, por exemplo, das chamadas escolas normais para a formação de professores suplentes, onde o período de preparação corresponde a 2 anos, para aqueles que terminem o 2º ciclo secundário. A diferença de qualificação à entrada implica na diferença de duração dos estudos. “É também de se assinalar, que algumas escolas normais para a formação de professores suplentes evoluem para o sistema segundo o tipo de escola normal.”¹²⁷⁶ Mas, apesar do *déficit* de professores existentes na República dos Camarões, o recrutamento dos candidatos para as instituições de formação é selectivo, levando em linha de conta, entre outros aspectos: a aprovação num exame de admissão; as habilitações literárias; a idade do candidato para cada um dos tipos de escolas de formação.

QUADRO 6.3 – NÚMERO DE ANOS POR NÍVEL DE ENSINO E LOCALIZAÇÃO DO INÍCIO DA FORMAÇÃO DOCENTE (1991)

| PAÍS | NÍVEL | Primário | Secundário I ciclo | Secundário II ciclo | Terciário | Localização da Formação Docente |
|----------|-------|----------|--------------------|---------------------|----------------|---------------------------------|
| Japão | | 6 | 3 | 3 / 4 | Univ. e outras | Terciário |
| Canadá | | 6/ 8 | 3/ 5 | 3 | 6 | Terciário |
| Bélgica | | 6 | 3 | 3 | 2/4/6 | Terciário |
| Suíça | | 6/5/4 | 3/4/5 | 2/3/4/5 | Univ. e outras | Secundário II/ Terciário |
| Portugal | | 6 | 3 | 3 | 4/6 | Terciário |
| Cuba | | 6 | 3 | 3 | 2/3/4 | Secundário II/Terciário |
| Egipto | | 6 | 3 | 5; 3/5 | Univ. e outras | Secundário II/Terciário |
| Tunísia | | 6 | 3 | 4 | " | Secundário II/Terciário |
| Burundi | | 6 | 4/3 | 2/3 | " | Secundário II/Terciário |
| Camarões | | 6 | 2/3/4/5 | 3/2 | 4/6 | Secundário II/Terciário |
| Tanzânia | | 7 | 4 | 2 | 5 | Secundário II/Terciário |
| Níger | | 6 | 4 | 3 | Universidade | Secundário II ciclo |
| Angola | | 4 | 4 | 3/4 | 5/6 | Secundário I e II ciclo |

FONTE: Adão do Nascimento, *In*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos¹²⁷⁷

De acordo com a *Lei de Bases do Sistema de Educação* (Lei 13/01), o Subsistema de Formação de Professores em Angola “realiza-se após a 9ª

¹²⁷⁶ NASCIMENTO, Adão, *op. cit.*, p.83 *Idem*, p.84

¹²⁷⁷ *Idem*, p.84

classe, com a duração de 4 anos, em escolas normais e, após estes, em escolas e institutos superiores de ciências de educação.”¹²⁷⁸ Ao Subsistema de Formação de Professores cabe a responsabilidade de “formar docentes para a educação pré-escolar e para o ensino geral, nomeadamente, a educação regular, a educação de adultos e a educação especial.”¹²⁷⁹ Ainda segundo a *Lei 13/01*, o perfil de entrada dos futuros candidatos ao magistério primário (9ª classe) corresponde ao perfil de entrada dos professores primários do tempo colonial (5º ano liceal ou equivalente), uma realidade de há 30 anos atrás. Curiosamente, de acordo com o programa do MPLA, actual partido político no Governo, saído no seu V Congresso, realizado em Dezembro de 2003, este perfil de entrada coincide com o nível de ensino obrigatório a ser traçado para o futuro.¹²⁸⁰ Assim sendo, tal como já acontece em alguns países africanos, a localização da formação docente em Angola, terá que, necessariamente, tender para o nível terciário.¹²⁸¹ O facto de haver professores com formação um pouco mais avançada que a dos seus alunos, torna os formadores “incapazes de desenvolverem estratégias a longo prazo.”¹²⁸² Dada a falta de uma visão global da formação, os formadores que se encontram neste contexto, limitam-se a viver o dia-a-dia seguindo os trilhos dos manuais e do programa, como se praticassem uma navegação à vista por falta de instrumentos de orientação.

¹²⁷⁸ LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art. 26º, pontos 2

¹²⁷⁹ *Idem*, ponto 1

¹²⁸⁰ “(...) acalentar com maior consistência a perspectiva apontada no Programa do MPLA que orienta a criação de condições para garantir a efectividade da escolaridade obrigatória até à nona (9ª) classe do ensino geral cuidado da redução da taxa de abandono e insucesso escolar e assegurando a gratuidade dos serviços de acção social escolar. Para o efeito o MPLA deve promover e estimular a adopção de programas concretos de formação sistemática de professores e outros recursos humanos para todo o sistema de educação e ensino, a quem deverá ser assegurada a melhoria das suas condições sociais, tendo em conta o seu perfil fulcral e interventivo na formação de novas gerações. *Cf.*, MOÇÃO DE ESTRATÉGIA DO V CONGRESSO DO MPLA (6 A 10 de Dezembro de 2003), *A educação e o ensino como condição para a redução da pobreza*, MPLA – Novas soluções para Angola (versão aprovada na reunião do Comité Central de 13/11/03), Sub-Comissão, de actualização da Tese, Estatutos, Programa, Luanda, p.15

¹²⁸¹ “A adequação do sistema de educação e ensino à evolução permanente do mundo da ciência e da técnica será tida pelo MPLA como uma referência obrigatória, tendo em conta a necessidade de recursos humanos para o País e a longa trajectória que o actual sistema de educação e formação comporta, para que um angolano atinja a sua plena formação, sobretudo de nível superior”. *Cf.*, MOÇÃO DE ESTRATÉGIA DO V CONGRESSO DO MPLA, *op. cit.*, p.15

¹²⁸² PERRENOUD, Phillipe (2000), *Dez novas competências para ensinar*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, p.47

3.1.2. A componente profissional-pedagógica

As actuais circunstâncias do desenvolvimento económico e social angolano, associadas ao facto da actividade docente não ser atractiva, leva ao recrutamento de “formadores” sem qualquer formação pedagógica, o que impede a criação de um Estatuto da Carreira Docente, que seja coerente, digna e verdadeiramente profissional. Tal como o *kimbanda*,¹²⁸³ que até pode curar muitas doenças através do seu conhecimento empírico, por mais que resolva ou minimize os problemas de saúde de muitas pessoas, não se transforma automaticamente num médico, a não ser que frequente uma instituição vocacionada para o efeito. Também em Educação, temos que chamar as coisas pelos seus próprios nomes. O facto de haver pessoas que, circunstancialmente, dão aulas em instituições de ensino, sem a necessária formação profissional, não as torna automaticamente em professores. Apenas dão aulas pela escassez de profissionais da docência, sendo, por conseguinte, os “kimbandas” da Educação.¹²⁸⁴ Não esclarecer a promiscuidade hoje existente entre o profissional do ensino e aquele que remedeia as dificuldades do sistema educativo, dando aulas sem a necessária formação profissional-pedagógica é, no mínimo, contribuir para:

- Desvalorizar a importância do Subsistema de Formação de Professores no contexto do próprio Sistema Educativo;
- Subestimar o papel das instituições de formação docente, como instituições formadoras de agentes de uma aprendizagem significativa para o desenvolvimento;

¹²⁸³ O mesmo que feiticeiro ou adivinho.

¹²⁸⁴ “Deve-se evitar a opinião equívoca de que qualquer indivíduo pode ser professor, desde que saiba o que vai ensinar; Há aspectos próprios da profissão magistral que só uma cultura adequada (nas ciências humanas, principalmente psicológicas e sociais, e na pedagogia e didáctica) e um estágio apropriado podem, geralmente, desenvolver”. Cf., LAENG, Mauro (1978), *Dicionário de Pedagogia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa, pp.234-235

- Ignorar a necessidade da sociedade angolana passar a exigir um perfil adequado para a formação dos professores, que esteja de acordo com o perfil universalmente julgado necessário;
- Contribuir para o descrédito da profissão docente, onde o espírito de funcionalismo se sobrepõe ao da formação de uma classe de profissionais com alguma autonomia;
- Dificultar a criação de um estatuto do professor, que venha a dignificar a carreira docente;
- Comprometer, logo à partida, a eficácia da reformulação do sistema educativo a ser implementado em Angola;
- Minimizar o papel da Educação na construção da identidade nacional e na formação adequada de recursos humanos, necessários ao processo de crescimento económico e de desenvolvimento sustentado.

Pelas mesmas razões, julgamos que as formas de formação intermédias, que a *Lei 13/01* prevêm, após a 9^a e a 12^a classes, com a duração de um a dois anos, só poderão ser entendidas como medidas de emergência, que visem abarcar, o mais possível, os milhões de crianças, em idade escolar, ainda fora do sistema educativo. Porém, os docentes com estes tipos de formação terão de ter, no final das mesmas, uma designação diferente da de “professor do ensino primário.”¹²⁸⁵

¹²⁸⁵ “Pode-se organizar formas intermédias de formação de professores após a 9^a e a 12^a classes, com a duração de um a dois anos, de acordo com a especialidade”. *Cf.*, LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art. 26^o, pontos 3. Já no tempo colonial, os monitores escolares, surgidos na sequência do plano “Levar a educação à sanzala”, da autoria do então secretário para a Educação e Ensino, Castilho Soares, não tinham a mesma designação nem o mesmo estatuto social e económico que os professores de posto e os professores do ensino primário, embora todos eles exercessem um mesmo tipo de docência, ao nível do ensino primário. “Deve-se ter em conta que, num país com as potencialidades de Angola, o desenvolvimento está totalmente dependente do número e da qualidade da formação dos seus cidadãos e esta começa logo no Pré-Escolar, e é particularmente importante no Ensino Primário. Com efeito, os países desenvolvidos, nomeadamente os europeus e asiáticos, só o foram a partir do momento em que investiram significativamente e dum modo racional, controlado e sustentado na educação, o que se supõe ser válido para outros Continentes”. *Cf.*, LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria José Matos, *op. cit.*, p.79

3.2. Um perfil em experiência

De um modo geral, a Reforma do Sistema Educativo deverá, não só, determinar uma reciclagem dos actuais e futuros professores, mas, também, considerar um Plano de Estudos, que determine um novo perfil de saída para os candidatos a professores, que responda a necessidades específicas. No mínimo, um perfil possível e viável de curto e médio prazo, que não descure a necessidade de se alcançar, no futuro, o perfil necessário. Tendo em consideração os pressupostos políticos e doutrinários que sustentaram a elaboração e a aprovação da *Lei de Bases do Sistema de Educação* em Angola e a partir da experiência da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, as consultoras Maria de Jesus Lima e Maria Frias avançaram uma proposta curricular para os Institutos Médios Normais em Angola (quadro 6.4).

Em relação ao anterior *Plano de Estudos Transitório de Formação de Professores do Ensino Primário* (quadro 5.18), esta nova proposta (quadro 6.4), segundo as suas autoras, procura alcançar os seguintes alvos: aprofundar a formação geral, essencial para um curso em regime de monodocência; melhorar significativamente o leque de áreas/disciplinas da formação específica (...); reforçar significativamente a formação profissional, quer no domínio das metodologias das diversas áreas e na integração/articulação destas, quer numa metodologia do ensino primário, que aponte para uma apropriação integrada e globalizada da realidade, por parte dos alunos; preparar os professores para, no futuro, promoverem a integração da escola, em que trabalham, na comunidade envolvente.¹²⁸⁶ Mas, neste Plano de Estudos, não existem referências a uma metodologia de aprendizagem da Língua Portuguesa como L2, nem tão pouco se refere à necessidade de se utilizarem, no futuro, as línguas africanas de Angola como meio e/ou disciplina de ensino. Também a disciplina de antropologia, indispensável ao conhecimento do *sistema-cliente*, não é contemplada neste mesmo Plano de Estudos.

QUADRO 6.4 – PLANO DE ESTUDOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO PARA CUMPRIMENTO DA LEI 13/01

| DISCIPLINAS | 1º Ano | | 2º Ano | | 3º Ano | | 4º Ano | |
|----------------------------|--------|---|--------|---|--------|---|--------|--|
| FORMAÇÃO GERAL | | | | | | | | |
| Português | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| Francês/Inglês | 2 | 2 | 2 | 2 | | | | |
| Filosofia | | | | | 2 | 2 | | |
| Estudos Sociais e História | 3 | 3 | | | | | | |
| Geografia | 3 | 3 | | | | | | |
| Biologia | 3 | 3 | | | | | | |

¹²⁸⁶ LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria José Matos, *op. cit.*, p.99

| DISCIPLINAS | 1º Ano | 2º Ano | 3º Ano | 4º Ano |
|--|--------|--------|--------|--------|
| FORMAÇÃO GERAL | | | | |
| Física | 2 | 2 | | |
| Matemática | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Música e Formação Manual e Plástica | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Educação Física | 2 | 2 | 2 | 2 |
| FORMAÇÃO ESPECÍFICA | | | | |
| Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Introdução à Educação Especial | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Análise Social da Educação e Administração e Gestão Escolar | | | | 2 |
| Formação Pessoal, Social e Deontológica/Projecto | 3 | 3 | | 2 |
| Desenvolvimento Curricular | | | 2 | 2 |
| FORMAÇÃO PROFISSIONAL | | | | |
| Metodologia do Ensino primário | | | | 2 |
| Metodologia do Ensino de: Língua Portuguesa | | | | 2 |
| Matemática | | | | 2 |
| Estudo do Meio/ Ciências Naturais | | 2 | 2 | 2 |
| História e Geografia | | 3 | 3 | |
| Expressões/ Educação Física | | 2 | 2 | 2 |
| Prática Pedagógica | | 5 | 5 | 6 |
| Estágio | | | | |
| TOTAL DE HORAS | 30 | 30 | 28 | 30 |
| Nº DE DISCIPLINAS | 11 | 11 | 10 | 11 |

FONTE: Necessidades de Formação de Professores do Ensino Primário e Secundário e Preparação de um programa de Reorganização dos INE¹²⁸⁷

A ausência de um estatuto para as línguas africanas dificulta:

- A cooperação linguística no ensino obrigatório, essencialmente necessária no meio rural, por força da própria *Lei 13/01*;¹²⁸⁸
- O exercício de uma educação intercultural e multilingue, bem como a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2;
- A viabilidade, em grande parte dos casos, de uma aprendizagem significativa.

Se o desenvolvimento curricular responde às questões: Para que ensinar? (objectivos); O que ensinar? (conteúdos); Quando ensinar? (sequência dos conteúdos); Como ensinar? (metodologias e estratégias); Quem ensinar? (características dos alunos); este Plano de Estudos não contempla algumas das características da população-alvo, pelo que necessita de ser complementado a partir das nossas próprias experiências sociais e histórico-culturais.

¹²⁸⁷ *Idem*, p.102

¹²⁸⁸ “O ensino nas escolas é ministrado em língua portuguesa”. *Cf.*, LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, *op. cit.*, art. 9º, ponto 1

3.3. Os “saberes” necessários

O conhecimento “pode ser filosófico (subjectivo, especulativo), experimental (do senso comum) ou científico (objectivo, nomotético)”.¹²⁸⁹ No decurso da antiguidade clássica, “o saber que busca no homem livre o seu mais pleno desenvolvimento e uma plena participação na vida da *polis* é o próprio ideal de cultura grega e é o que ali se tinha em mente quando se pensava na educação.”¹²⁹⁰ Daí que o conhecimento do formador deverá ser entendido como um saber (ou conjunto de saberes), que contextualize um sistema concreto de práticas escolares, que corresponda ao conceito aristotélico de *sabedoria*.¹²⁹¹

No domínio do saber reconhece-se que o professor é um profissional capacitado por um conjunto de conhecimentos teóricos e metodológicos adquiridos numa instituição de formação. A aquisição dos mesmos legitima o exercício da sua função. Porém, o domínio teórico não é o quanto baste para a resolução das situações reais do dia-a-dia sem que, complementarmente, se associe uma actividade prática. É, por conseguinte, após o estabelecimento da relação indissociável entre a teoria e a prática, que o professor passa a entrar no domínio do saber-fazer (savoir-faire). Na prática, a acção docente, caracterizada por aquilo que os professores pensam, fazem, escrevem e verbalizam, baseia-se em dois tipos de conhecimentos: o que resulta de um processo aquisitivo; o que resulta de um conhecimento que assenta num discurso sobre a prática ou modo de acção.¹²⁹² A teoria fornece-nos indicadores e grelhas de leitura mas, aquilo que o adulto retém, como saber de referência, está associado à sua experiência e à sua identidade.¹²⁹³

¹²⁸⁹ O conhecimento científico nomotético, é aquele que se debruça sobre leis do funcionamento dos processos educativos. Cf., CARVALHO, Adalberto Dias de (1996), *Epistemologia das Ciências da Educação*, Edições Afrontamento, Porto, p.82. Mais adiante falaremos das Ciências Nomotéticas a propósito da classificação de Piaget das ciências sociais e humanas.

¹²⁹⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *op. cit.*, p.37

¹²⁹¹ “Aristóteles aplica o termo sabedoria ao campo das artes, principalmente àquelas que alcançam a mais acrisolada mestria na sua arte, tal como Fídias na escultura. A sabedoria é ciência e entendimento intuitivo do que é, por natureza, o mais precioso.” Cf. Ética Nicomáquea, livro VI, cap.7, *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.16

¹²⁹² PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.15

¹²⁹³ “Devolver à experiência o lugar que merece na aprendizagem dos conhecimentos necessários à existência (pessoal, social e profissional) passa pela constatação de que o sujeito constrói o seu saber activamente ao longo do seu percurso de vida. Ninguém se contenta em receber o saber, como se ele fosse trazido do exterior pelos que detêm os seus segredos formais. A noção de experiência mobiliza uma pedagogia interactiva e dialógica”. Cf., DOMINICÉ, Pierre (1990), *L’histoire de vie comme processus de formation*, Éditions L’harmattan, Paris, pp.149-150, *cit. in*, NÓVOA, António, *op. cit.*, p.25

Hermano Carmo, para além de se referir à importância destes dois *saberes* – o *saber* (teórico e metodológico) e o *saber fazer* (prático) – fala-nos *ainda* de uma terceira dimensão, que consiste na necessidade de qualquer interventor social *saber situar-se*.¹²⁹⁴

Segundo Jürgen Habermans “a auto-reflexão está determinada por um interesse emancipatório do conhecimento (...) o interesse emancipatório implica uma auto-reflexão, uma atitude reflexiva orientada para a responsabilidade e autonomia (...).”¹²⁹⁵ É no contexto deste interesse emancipatório, que podemos enquadrar o *saber situar-se* que, aqui, nos é apresentado por Hermano Carmo e, nesta perspectiva, estamos perante uma racionalidade crítica direccionada para uma consciencialização da acção, a partir da qual, o sujeito inserido numa comunidade de profissionais reflexivos, intervém.¹²⁹⁶

Já Edgar Morin nos fala de sete saberes “fundamentais” a serem futuramente considerados para uma educação de futuro, independentemente das sociedades e das culturas existentes. Estes sete saberes expõem, simplesmente, problemas centrais que vêm sendo esquecidos ou ignorados, não sendo, portanto, um estudo sobre o conjunto das disciplinas que deveriam ser ensinadas. Apesar do seu carácter provisório, o contexto científico em que repousam estes sete saberes emerge de aspectos referentes ao universo, à vida e ao nascimento do ser humano. Neles se abrem espaços para

¹²⁹⁴ “No domínio do *saber*, que aprenda a integrar a teoria e a metodologia do trabalho com comunidades na resolução de situações-problema reais; No domínio do *saber-fazer* que aprenda a aperfeiçoar as suas competências comunicacionais, através do treino da leitura, da escrita, da fala e da escuta; No domínio do *saber situar-se*, que aprenda a questionar-se como pessoa para poder assumir-se como profissional de intervenção social”. Cf., CARMO, Hermano (1999), *op. cit.*, p.23

¹²⁹⁵ HABERMAS, Jürgen (1990), *O discurso filosófico da modernidade*, Publicações D. Quixote, Lisboa, s/p; *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.17. “Marguerite Altet, partindo da distinção entre informação, saber e conhecimento, argumenta que a informação é exterior ao sujeito e é de origem social; o conhecimento está integrado no sujeito e é de origem pessoal (...) o saber constrói-se na interacção entre o conhecimento e a informação, entre o sujeito e o meio ambiente na e pela meditação”. Cf. ALTET, Marguerite (1996), *Les compétences de l’enseignement professionnel: entre savoir, schèmes d’action et adaptation, le savoir analyser*; In, PAQUAY, L.; ALTER, M.; CHARLIER, E.; PERRENOUD, P.; eds. (1996), *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?*; De Boeck, Bruxelles, p. 33; *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.18

¹²⁹⁶ O interesse emancipatório e o *saber situar-se* também se aproximam do conceito de *reflexão-na-prática* de Donald Schön: “É através da reflexão delimitada pela acção presente, e variando conforme as situações, que o profissional explicita as compressões tácitas e revê as situações singulares e incertas, utilizando-a como *feedback* ou como correctivo de toda a aprendizagem”. Cf., SCHÖN, Donald (1983), *The effective practionner: how professionals think in action*, Temple Smith, London, s/p; *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.18. Ainda, o *saber situar-se*, aparece-nos próximo do conceito de *reflexão-na-prática* utilizada por Angel Pérez Gomes, quando “utiliza a expressão *conhecimento de terceira ordem* que resulta de uma reflexão sobre a representação ou reconstrução *a posteriori* da própria acção”. Cf., PÉREZ GÓMEZ; Angel (1988), *El pensamiento práctico del profesor: a formação do professor como profissional reflexivo*; In, VILLA A., ed. (1988), *Perspectivas y problemas de la función docente*, Narcea, Madrid, s/p; *cit. in*, PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção, *op. cit.*, p.18

opções filosóficas e crenças religiosas de diferentes culturas. Passemos, então, de forma sintética, a enumerar os fundamentos de cada um desses sete saberes.

3.3.1. As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

Edgar Morin afirma que, a educação, apesar de ter como propósito a transmissão de conhecimentos, é no entanto “cega quanto ao que é o conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupa em fazer conhecer o que é conhecer.”¹²⁹⁷ Para Morin, o conhecimento não é uma ferramenta a utilizar automaticamente. “Primeiro examine-se a natureza do mesmo”. Daí que haja a necessidade de se proceder ao conhecimento do próprio conhecimento, como pré-requisito indispensável para que se enfrentem os riscos permanentes de erro e de ilusão, uma vez que residem, de forma parasitária, na mente humana. Trata-se, por conseguinte, de direccionar o mais possível cada mente no caminho da lucidez. Para um conhecimento inicial torna-se necessário introduzir e desenvolver na educação “(...) o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições, tanto psíquicas, quanto culturais, que o conduzem ao erro ou à ilusão.”¹²⁹⁸

3.1.1.1. O enfoque diádico da aprendizagem

Roger Sperry, prémio Nobel de Medicina, em 1981, defensor do *enfoque diádico* para a compreensão da aprendizagem (a mesma que aborda as funções lógico-rationais de um lado e intuitivo-emocionais de outro) referiu-se à questão da lateralidade das funções cerebrais. Anatomicamente, o cérebro está dividido em dois hemisférios (lados ou porções) e as suas funções são lateralizadas entre cada um deles – hemisfério esquerdo e hemisfério direito – que, por sua vez, desempenham papéis distintos. “O lado esquerdo é preferencialmente responsável pelas actividades lógicas, analíticas, verbais, racionais, matemáticas, etc. Já o lado direito processa

¹²⁹⁷ MORIN, Edgar (2003), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Cortez Editora e UNESCO, 8ª ed., São Paulo e Brasília – DF, p.14

¹²⁹⁸ *Ibidem*

mais o emocional, o sintético, o intuitivo, o criativo, o artístico e as imagens”¹²⁹⁹ Marylin Ferguson afirmada que, sempre que aumenta a complexidade do conhecimento, a ciência torna-se mais abrangente e as opções apresentam-se mais variadas. Assim sendo, “(...) necessitamos de uma compreensão maior do cérebro direito para inovar, sentir, sonhar e imaginar; e do cérebro esquerdo para testar, analisar, verificar e apoiar a nova ordem.”¹³⁰⁰

3.1.1.2. O enfoque triádico da aprendizagem

MacLean, defensor do *enfoque triádico* da aprendizagem, refere que o cérebro consta de três computadores biológicos integrados, cada um deles, entre outros aspectos, com inteligência, subjectividade, sentido de espaço e tempo, funções motoras, memória e comunicação independentes. Com base no princípio do holograma, tudo se repete no todo e o todo está em tudo.¹³⁰¹ O reptílico, que nos répteis é o “único” cérebro, nos mamíferos, corresponde à parte interna do cérebro – o cerebelo. Esta parte do cérebro é responsável pelo comportamento agressivo de luta, de reprodução, de sobrevivência e pelo estabelecimento de hierarquias sociais (poder) e rituais correspondentes. Ocorrem aqui também os padrões automáticos, os hábitos e as rotinas.

O sistema límbico, corresponde à 2ª camada do cérebro e nele se encontram, entre outras, as estruturas do tálamo e do hipotálamo, comuns a todos os mamíferos. O referido sistema é responsável pela emoção, comportamento e controlo do sistema nervoso autónomo. É a parte do cérebro também conhecida por “cérebro do sentimento”. O neo-córtex, a camada mais externa e evoluída do cérebro, típica dos mamíferos superiores e do homem, é a parte responsável pela racionalidade, linguagem conceptual, verbal e simbólica. É o chamado “cérebro inteligente” já que,

¹²⁹⁹ SPERRY, R. W. Gazzaniga, M. S. & BOGEN, J.E. (1969), *Interhemispheric relation-ships; the neocortical commissures; syndromes of hemisphere disconnection*; In, Vinken, P.J. & Bruyn, G. W. *Handbook of Clinical Neurology*, Vol.4, Amesterdam, North Holland; s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de (2003), *Psicologia da Ensinagem*, Edição do Autor, Goiânia (Goiás), pp.72-73

¹³⁰⁰ FERGUSON, Marilyn (1989), *Conspiração Aquariana*, Record Editora Exclusiva, Rio de Janeiro, s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.25

¹³⁰¹ “O holograma, proposto pelo neuro-cirurgião e pesquisador de renome do funcionamento cerebral Karl Pribran, traz-nos a noção de que ‘uma partícula ampliada, reconstitui o todo’. Para ele o holograma é um poderoso modelo para os processos mentais porque os cérebros individuais são pequenos pedaços de um holograma maior. Em síntese, sua teoria holográfica afirma que os nossos cérebros, matematicamente, captam e traduzem a realidade externa através da interpretação de frequências do corpo energético observado. O cérebro é um holograma interpretando um universo que também é holograma. Afirmava que, talvez, a realidade não seja a que vemos com os olhos”. *Cf.*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.29

os seus neurónios, altamente especializados, lhe viabilizam a realização de múltiplas tarefas em simultâneo. A inteligência é o produto do esforço combinado dos três computadores biológicos, ou dos três cérebros do homem atrás referidos, com particular destaque para o sistema límbico, pois parece ser ele o principal responsável pelas atitudes da pessoa perante a vida.¹³⁰²

Também a Cibernética Social e o Proporcionalismo defende o enfoque do cérebro triádico.¹³⁰³ Retoma e amplia, de entre outras, as teorias de Paul MacLean, acrescentando-lhes aspectos próprios da sua visão, mas reforçando sempre a perspectiva educacional. Decorrente das modernas neurociências e de um trabalho educacional, esta concepção defende que o encéfalo tem três maneiras de perceber, processar e expressar-se em relação à realidade e que, em educação, isso foi traduzido para processo psicomotor, afectivo e cognitivo.

O processo reptiliano responde, primordialmente (mas não exclusiva, nem localizada, mas conjuntamente), pelos movimentos e pelos chamados instintos de reprodução, sobrevivência e agressividade, que são depois transformados em profissão, organização e rotinas. O processo límbico ou intuitivo responde pela lucidez, afectividade, criatividade, sentido estético, religiosidade e mitos. O processo neocortical ou lógico responde pela comunicação verbal, cálculo, raciocínio lógico, pesquisa, análise, crítica e feedback.¹³⁰⁴

A pessoa, entendida, principalmente, como um misto de razão e emoção, é também acção. Nesta perspectiva, a aprendizagem é, assim, fruto da interacção dos três blocos do cérebro e das suas funções. A maneira de melhorar o desempenho na aprendizagem é treinando o desenvolvimento destes três blocos do cérebro de forma harmónica e proporcional, já que a falta de equilíbrio; i.e., de diálogo ou “triálogo”, entre as três partes do cérebro, tem como vítima o aprendente e a sua própria

¹³⁰² MACLEAN, Paul D. (1990), *The Triune Brain Evolution*, Plenum Press, New York, s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.76.

¹³⁰³ “Criada por Waldemar De Gregori (...) Cibernética Social e Proporcionalismo é uma teoria sistémica/holística que tem como base a nova física quântica, considerando o ser humano um quantum de energia assumindo realidades diversas em ciclos diferentes. Sendo uma proposta de abrangência global a Cibernética Social e Proporcionalismo implica: uma cosmovisão, um referencial teórico, uma teoria de cérebro, uma proposta de convivência planetária; uma ética, e uma lógica social”. Cf., OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.15. Veja-se, por exemplo, DE GREGORI, Waldemar (1990), *Cibernética Social II*, Perspectiva, São Paulo; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.15

¹³⁰⁴ “Mauro Torres, psiquiatra e psicanalista colombiano contemporâneo, tem uma intensa investigação no campo da mente humana. Dentre suas várias obras publicadas, ‘La Mente Dividida’ (1982) trabalha com a concepção diádica de cérebro. Posteriormente, em ‘Hacia una Medicina de las Funciones Mentales’ introduziu o enfoque tridimensional do cérebro e funções mentais, que ele denomina: Síndrome córtico-límbico-hipotalâmica. Fala em equilíbrio mental, onde as três funções são saudosamente balanceadas, sob o comando das funções racionais”. TORRES, Mauro (1992), *Hacia la Medicina de las Funciones Mentales*, Tercer Mundo, Bogotá, s/p; Cf., OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.78

aprendizagem.¹³⁰⁵ Esta é aqui entendida como sendo um processo interno, que consiste no ajustamento ou reacção do indivíduo ao meio, que o leva a agir posteriormente a novas situações de forma diferenciada.¹³⁰⁶

3.3.2. Os princípios do conhecimento pertinente

De um modo geral, há uma supremacia do conhecimento fragmentado, já que o mesmo é adquirido em função de áreas disciplinares. Este facto impede, frequentemente o estabelecimento da relação entre as partes e o todo e deve ser substituído, por uma forma de aquisição do conhecimento “capaz de apreender os objectos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto”. Há necessidade de apreender os problemas globais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. Urge, então, desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um determinado contexto e um conjunto. “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.”¹³⁰⁷

3.3.3. Ensinar a condição humana

O ser humano, enquanto bio-psicossocial, é, simultaneamente, físico, biológico, psíquico, social, cultural, histórico. Na educação, esta unidade complexa da natureza humana, é totalmente desintegrada pela compartimentação do saber em disciplinas, tornando-se impossível apreender o significado do ser humano como um todo. Torna-se assim necessário restabelecer esta unidade, para que, cada um, onde quer que esteja, tome consciência da sua complexa identidade e, simultaneamente, da identidade do género humano. Nesta perspectiva, a condição humana deveria ser o objecto essencial de todo o ensino, tornando-se necessário, a partir das actuais disciplinas, reconhecer a unidade e a complexidade do ser humano, reunindo e organizando os conhecimentos que se encontram dispersos “(...) nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, e [pôr] em evidência o elo indissociável entre a unidade e a diversidade de tudo o que é humano.”¹³⁰⁸

¹³⁰⁵ OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.78

¹³⁰⁶ *Idem*, p.52

¹³⁰⁷ MORIN, Edgar, *op. cit.*, p.14

¹³⁰⁸ *Idem*, p.15

3.3.4. Ensinar a identidade planetária

A educação tem ignorado a realidade do destino planetário do ser humano. A era planetária, que se inicia com o estabelecimento da comunicação entre todos os continentes no século XVI, tem uma história que deve ser ensinada. A mesma demonstra como todas as partes do mundo se tornaram solidárias. Morin considera que não se devem ocultar as opressões e a dominação que, no passado, devastaram a humanidade e que, apesar dos pesares, se mantêm até aos dias de hoje. Daí que, “será preciso indicar o complexo de crise planetária que marc[ou] o século XX, mostrando que todos os seres humanos, confrontados de agora em diante com os mesmos problemas de vida e de morte, partilham um destino comum.”¹³⁰⁹

3.3.5. Enfrentar as incertezas

Ainda segundo Edgar Morin, o dramaturgo grego Eurípedes (484 a.C – 406 a.C.)¹³¹⁰ sustentava que “o esperado não se cumpre e, ao inesperado, um deus abre caminho.”¹³¹¹ Na realidade, as ciências viabilizaram muitas certezas. Mas revelaram também, ao longo do século XX, inúmeras incertezas no campo das ciências físicas (microfísica, termodinâmica, cosmologia), nas ciências da evolução biológica e nas ciências históricas. A educação deveria também ajudar a viver com as incertezas.¹³¹²

¹³⁰⁹ *Idem*, p.16

¹³¹⁰ Eurípedes “(...) um dos maiores expoentes da tragédia grega, ao lado de Ésquilo e Sófocles, do qual é contemporâneo, nasce em Salamina, provavelmente de uma família de classe média. Interessa-se pela ciência e pelas ideias dos filósofos da época, como Anaxágoras, Sócrates e os sofistas. A sua primeira participação nos festivais de teatro de Atenas acontece em 454 a.C., com as filhas de Pélias. As suas tragédias introduzem o prólogo explicativo e a divisão das peças em cenas e episódios. Os seus dramas transformam os heróis da mitologia grega em pessoas comuns, sujeitas a comportamentos discutíveis do ponto de vista ético, moral e psicológico. Estima-se que Eurípedes tenha apresentado mais de cem peças, das quais restam 17 tragédias e uma peça satírica, Cíclopes. Destacam-se Medéia (431 a.C.), as Troianas (415 a.C.), Electra (418 a.C.) e as Bacantes (encenada, postumamente, em 406 a.C.). Embora seja o poeta dramático grego que mais influencia o teatro moderno, Eurípedes despertou polémica na sua época (...) No final da vida abandona a cidade. Morre na Macedónia”. Cf., http://www.pablodesant.hpg.ig.com.br/prinipais_dramaturgos_do_mundo/euripedes.htm, em 23/09/04

¹³¹¹ “O abandono das concepções deterministas da história humana que acreditavam poder predizer o nosso futuro, o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o carácter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo. É necessário que todos os que se ocupam da educação constituam a vanguarda ante a incerteza de nossos tempos”. Cf., MORIN, Edgar, *op. cit.*, p.16

¹³¹² “Seria preciso ensinar princípios de estratégia que permitiriam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza, e modificar o seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas

3.3.6. Ensinar a compreensão

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é vital para que as relações humanas saiam do estado bárbaro de incompreensão, em que ainda se encontram. Logo, a compreensão é um meio e também um fim da comunicação humana. Porém, a educação para a compreensão está ausente do ensino. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir das suas origens, modalidades e efeitos. Este estudo é extremamente necessário porque daria relevo, por exemplo, às verdadeiras causas do racismo, da xenofobia, do desprezo e não aos seus sintomas. “Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.”¹³¹³

3.3.7. A ética do género humano

Ainda de acordo com Edgar Morin, tendo em linha conta o carácter ternário da condição humana (ser simultaneamente indivíduo/sociedade/espécie), a educação deve conduzir à “antropo-ética”. Neste contexto, “a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca, ao século XXI, à cidadania terrestre.”¹³¹⁴

A forma de ensinar a ética não será através de lições de moral, mas sim através da interiorização de que um ser humano é, simultaneamente, uma pessoa, que a mesma faz parte da sociedade e também, parte da espécie. Nesta conformidade, há uma tripla realidade, que todo o desenvolvimento verdadeiramente humano deve levar em linha de conta: o desenvolvimento conjunto das autonomias personificadas, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana.

ao longo do tempo. É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza”. Cf., MORIN, Edgar, *op. cit.*, p.16

¹³¹³ MORIN, Edgar, *op. cit.*, p.17

¹³¹⁴ *Ibidem*

QUADRO 6.5 – DEZ COMPETÊNCIAS RECONHECIDAS COMO PRIORITÁRIAS NA FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES

| Competências de referência | Competências mais específicas a serem trabalhadas na formação contínua (exemplos) |
|--|---|
| 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem. | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em objectivos de aprendizagem. • Trabalhar a partir das representações dos alunos. • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem. • Construir e planificar dispositivos e sequências didácticas. • Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento. |
| 2. Administrar a progressão das aprendizagens | <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. • Adquirir uma visão longitudinal dos objectivos do ensino. • Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem. • Observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. • Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. |
| 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação | <ul style="list-style-type: none"> • Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. • Abrir, ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto. • Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. • Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo. |
| 4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho | <ul style="list-style-type: none"> • Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. • Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos (conselho de classe ou de escola) e negociar com eles diversos tipos de regras e contratos • Oferecer actividades opcionais de formação, <i>à la carte</i>. • Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno |
| 5. Trabalhar em equipa | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar um projecto de equipa, representações comuns. • Dirigir um grupo de trabalho, conduzir reuniões. • Formar e renovar uma equipa pedagógica. • Enfrentar e analisar em conjunto situações complexas, práticas e problemas profissionais. • Administrar crises ou conflitos interpessoais |
| 6. Participar da administração da escola | <ul style="list-style-type: none"> • Elaborar, negociar um projecto da instituição • Administrar os recursos da escola • Coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros (serviços paraescolares, bairro associação de pais, professores de língua e cultura de origem). • Organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. |
| 7. Informar e envolver os pais | <ul style="list-style-type: none"> • Dirigir reuniões de informação e de debate. • Fazer entrevistas. • Envolver os pais na construção dos saberes. |
| 8. Utilizar novas tecnologias | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar editores de textos. • Explorar as potencialidades didácticas dos programas em relação aos objectivos do ensino. • Comunicar-se a distância por meio da telemática • Utilizar as ferramentas multimédia no ensino |
| 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão | <ul style="list-style-type: none"> • Prevenir a violência na escola e fora dela. • Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais. • Participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta. • Analisar a relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em sala de aula. • Desenvolver o sentido de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. |
| 10. Administrar a sua própria formação contínua | <ul style="list-style-type: none"> • Saber explicitar as próprias práticas. • Estabelecer o seu próprio balanço de competências e o seu programa pessoal de formação contínua. • Negociar um projecto de formação comum com os colegas (equipe, escola, rede). • Envolver-se em tarefas na escala de uma ordem de ensino ou do sistema educativo. • Acolher a formação dos colegas e participar dela. |

FONTE: Arquivo Formação contínua. Programa dos cursos 1996-1997, Genebra, ensino fundamental, Serviço de aperfeiçoamento, 1996. Esse referencial foi adoptado pela instituição mediante proposta da comissão paritária da formação¹³¹⁵

Partindo destes aspectos, desenham-se duas grandes finalidades ético-políticas para o século XXI: “estabelecer uma relação de controlo mútuo entre a sociedade e

¹³¹⁵ In, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.20-21

os indivíduos pela democracia; conceber a Humanidade como comunidade planetária.”¹³¹⁶ A educação deve contribuir para a tomada de consciência desta nossa aldeia global, nossa *Terra-Pátria*, e procurar, o mais possível, que essa mesma consciência venha a traduzir-se, na prática, como forma de implementar a cidadania mundial.¹³¹⁷

3.4. As competências indispensáveis

O termo *competência* pode ter vários significados e tem sido alvo de longos e diferenciados debates. No dizer de Le Boterf “um atractivo estranho”.¹³¹⁸ Porém, é utilizado neste trabalho na perspectiva de Barbier; enquanto *saber da experiência* ou *saber da acção*, que integra um conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes.¹³¹⁹ As competências não têm como propósito somar, a um conjunto de conhecimentos, um certo número de capacidades e atitudes, “mas, sim, promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizem a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais ou menos familiares (...)”.¹³²⁰ A noção de competência corresponde, neste caso, “à capacidade de mobilizar recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações.”¹³²¹ Esta noção é caracterizada por quatro aspectos fundamentais:

- Não sendo propriamente o *saber*, o *saber-fazer* ou as atitudes, as competências mobilizam, integram e orquestram recursos teóricos, metodológicos e práticos;
- Essa mobilização só se torna pertinente face a situações concretas, sendo particular cada situação, mesmo que a mesma possa ser tratada em analogia com outras já encontradas;

¹³¹⁶ MORIN, Edgar, *op. cit.*, pp.17-18

¹³¹⁷ No 1º capítulo deste trabalho já havíamos abordado a questão da “rigoriedade ética” como um princípio universal, ao qual os ensinantes e os aprendizes não se podem abster. Cf., FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra S/A, Coleção Leitura, São Paulo, p.16

¹³¹⁸ LE BOTERF, G. (1994), *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d’organisation, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *Dez novas competências para ensinar*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre, p.15

¹³¹⁹ BARBIER, J. M (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d’actions*, PUF, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

¹³²⁰ ABRANTES, Paulo – coord. (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa, p.9

¹³²¹ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

- O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por *esquemas de pensamento*, que permitem julgar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma acção que se adapte à situação encontrada;
- As competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao *sabor da navegação* diária de um professor e de uma situação de trabalho para outra.¹³²²

Diferentemente de outras profissões, o professor desenvolve esquemas de pensamento que estão de acordo com o exercício da docência. Com a experiência, o professor se vai apercebendo dos múltiplos processos, que ocorrem simultaneamente durante a sua actividade em sala de aula.¹³²³ Por exemplo, a capacidade de saber prever e gerir a indisciplina dos alunos, ou envolver os mais distraídos, num momento em que várias dinâmicas se desenrolam, constantemente e em paralelo, com a sua actividade docente. Há, portanto, uma relativa *independência* entre os *saberes* e as *competências*. Enquanto os primeiros se organizam de acordo com as áreas disciplinares e as problemáticas teóricas, as competências reportam-se aos aspectos mais pragmáticos dos problemas a serem resolvidos na acção.

Um total de 10 famílias de competências que, por sua vez, englobam 44 outras competências mais específicas, organizadas de acordo com o quadro 6.5, foi avançado por um grupo de pesquisa e de inovação, constituído por professores suíços, de Genebra, ligados às 8 primeiras classes da escolaridade regular. Este quadro é fruto de um referencial institucional da formação contínua de professores e foi publicado em 1996. Apoiando-se nas famílias de competências, este grupo de professores procurou aprofundar as habilidades requeridas por uma pedagogia diferenciada, por um trabalho por situações-problema e ainda por uma gestão das progressões no âmbito dos ciclos de aprendizagem.¹³²⁴

¹³²² ALTET, M (1996), *Les compétences de l'enseignant professionnel. Entre savoirs, schèmes d'action et adaptation : le savoir-analyser* ; In, PAQUAY L., ALTET M., CHALIER, E. e PERRENOUD, Ph. – org. (1996), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences?*, De Boeck, Bruxelles, pp.27-40; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15. Também em, LE BOTERF, G. (1997), *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'organisation, Paris, s/p ; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.15

¹³²³ CARBONNEAU, M; HÉTU J. C. (1996), *Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle* ; In, PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, É. e PERRENOUD, Ph. – org. (1996), *op. cit.*, s/p; Também em DURAND, M. (1996), *L'enseignement en milieu scolaire*, PUF, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.16.

¹³²⁴ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.174

Do total das 54 competências que nos são apresentadas por Perrenoud, vamos debruçarmo-nos apenas sobre as 10 mais gerais, dado que as restantes são dependentes destas. Todavia, esta nossa opção não deverá, de modo algum, ser entendida, como menos relevantes as outras 44 competências, já que todas elas deverão ser encaradas de forma sistémica. “Tendo este quadro sido negociado entre numerosos agentes, revela um compromisso entre lógicas diferentes e, às vezes, interesses opostos. Ele perde em coerência o que ganha em representatividade.”¹³²⁵

3.4.1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem

Esta primeira competência global promove um modelo de ensino mais centrado nos aprendizes. Durante muito tempo, o modelo de aula expositiva, que assentava numa pedagogia magistral e pouco diferenciada, marcou a imagem do professor tradicional que, sem consciência de que não dominava verdadeiramente as situações de aprendizagem, falava durante quase toda a aula enquanto os alunos, simplesmente, ouviam. Cada discente procurava compreender e aprender, como pudesse, para, depois, solucionar as suas questões. Nos dias de hoje, a reflexão sobre as situações didáticas deverá colocar-se face à questão oportunamente levantada por Saint-Onge: “Eu ensino, mas [será que] eles aprendem?”¹³²⁶

Em 1966, Bourdieu já havia afirmado que, através de uma pedagogia magistral, onde o ensino é pouco interactivo e os aprendentes têm fracas possibilidades de realizar exercícios e experiências feitas por eles próprios (e diante deles), só aprendem, verdadeiramente, “aqueles que dispõem dos meios culturais para tirar proveito de uma formação que se dirige formalmente a todos, na ilusão da equidade (...)”¹³²⁷. A competência global (organizar e dirigir situações de aprendizagem) reside no desejo de conceber, de forma mais personalizada, as melhores situações didáticas para os alunos, que não aprendem ouvindo apenas as aulas de forma expositiva.¹³²⁸

¹³²⁵ *Idem*, p.172

¹³²⁶ SAINT-ONGE, M. (1996), *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?*, Beauchemin, 3ª ed., Chronique sociale et Laval (Quebec), s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.24

¹³²⁷ BOURDIEU, P. (1996), *L'école conservatrice. L'inegalité social devant l'école et devant la culture*, Revue française de sociologie, nº3, pp.325-347; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.24

¹³²⁸ João Barroso, Professor da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa utiliza a definição de “regulação institucional” de Maroy e Depriez como sendo “o conjunto de acções decididas e executadas por uma instância (governo, hierarquia de uma organização) para

3.4.2. Administrar a progressão das aprendizagens

A escola, em princípio, deverá ser organizada para favorecer a progressão das aprendizagens dos alunos, de acordo com os propósitos fixados para cada nível do ensino. “Os programas são concebidos nesta perspectiva, tal como os métodos e os meios de ensino propostos ou impostos aos professores.”¹³²⁹ Contudo, quer por uma questão de ética, quer pela diversidade dos alunos e sua autonomia como sujeitos, não se podem programar as aprendizagens humanas como se organiza a produção de objectos industriais. “Numa sociedade plural e pluralista, o professor, desde logo, por uma razão ética, mas também legal e pedagógica, deve ser o garante do pluralismo cultural na escola e na sala de aula.”¹³³⁰ Na opinião de Tardif, todo o ensino, digno desse nome, deveria ser *estratégico*, na óptica de ser concebido numa perspectiva de longo prazo, onde cada acção fosse decidida em função da sua futura contribuição para a progressão das aprendizagens óptimas de cada indivíduo.¹³³¹ Mas, na prática, um paradigma de “educação sob medida”

orientar as acções e as interacções dos actores sobre os quais detêm uma certa autoridade”. Cf., MAROY, C.; DEPRIEZ, V. (Janeiro a Março de 2000), *La régulation dans les systèmes scolaires: propositions théoriques et analyse du cadre structurel en Belgique francophone*, Revue française de Pédagogie, nº 130, Paris, pp.73-83 ; cit. in, BARROSO, João (Abril de 2003), *Organização e regulação dos ensinós básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução*, Educ. Soc., Vol. 24, nº82, Campinas, p.64. De acordo com Barroso “esta definição põe em evidência no conceito de regulação, as dimensões de coordenação, controlo e influência exercidas pelos detentores de uma influência legítima, sendo por isso próxima da acepção que prevalece na literatura americana (no domínio da economia, mas também na educação), como intervenção das autoridades públicas para introduzir ‘regras’, e ‘constrangimentos’ no mercado ou na acção social”. Cf., BARROSO, João (Abril de 2003), *op. cit.*, p.64. “Organizar e dirigir situações de aprendizagem (...) é, sobretudo, despender energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didácticas contemporâneas encaram como *situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação*, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas”. PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.25-26

¹³²⁹ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.41

¹³³⁰ COSTA, Luís Dias (1997), *Cultura e Escola. A Sociologia da Educação na Formação de Professores*, Livros Horizonte, Lisboa, p.127. “Em uma cadeia de montagem, se os engenheiros conceberam bem a sucessão das tarefas, cada operário contribui para fazer com que o produto progrida para o seu estado final sem que seja necessária a tomada de decisões estratégicas. A estratégia é inteiramente *incorporada ao dispositivo* da produção, e os trabalhadores podem limitar-se às suas tarefas, sem tomar iniciativas intempestivas. Deles se espera uma forma de habilidade e de ajustes marginais dados às operações previstas em razão de pequenas variações dos materiais e das condições de trabalho. Não cabe a eles pensar a totalidade do processo”. Mas, na escola é diferente. PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.41

¹³³¹ TARDIF J. (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l’information. Quel cadre pédagogique ?*, ESF éditeur, Paris, s/p; cit. in, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.41

(ou individualizada), tornar-se-ia impraticável, já que “a solução não é transformar a aula em uma série de relações duais, com o professor ocupando-se com cada aluno individualmente.”¹³³² Daí que, a progressão dos alunos venha sendo feita em função de cada ano lectivo.

Com a introdução dos planos de estudos em função dos níveis de ensino pluri- anuais, a gestão óptima das progressões passou a situar-se mais ao nível da responsabilidade dos professores. Para tal, contribuiu o movimento direccionado para a pedagogia diferenciada e para a pessoalização dos percursos de formação, que situa as preocupações da progressão ao nível de um ensino mais personalizado e menos massificado.¹³³³ Em consequência, a competência para *administrar a progressão das*

¹³³² PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.56

¹³³³ “Diante de oito, três, ou até mesmo um só aluno, um professor não sabe necessariamente propor a cada um deles uma situação de aprendizagem óptima. Não basta mostrar-se totalmente disponível para um aluno: é preciso também o motivo das suas dificuldades de aprendizagem e saber como superá-las. Todos os professores que tiveram a experiência de apoio pedagógico, ou que deram aulas particulares sabem a que ponto pode-se ficar despreparado em uma situação de atendimento individual, ainda que aparentemente ela seja ideal. Certas aprendizagens só ocorrem graças a interações sociais, seja porque se visa o desenvolvimento de competências de comunicação ou de coordenação, seja porque a interação é indispensável para provocar aprendizagens que passem por conflitos cognitivos ou por formas de cooperação”. Cf., PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.56. “O **ensino individual** é dirigido a um único indivíduo. Em sentido puro, este método de ensino ocorre quando um professor se ocupa de um único aluno. Um exemplo do ensino individual é o preceptor. Foi muito utilizado no passado pelas classes sociais mais abastadas, tais como as classes aristocráticas. Apesar de no ensino individual o professor se ocupar de um único aluno, não significa que este método de ensino seja, necessariamente, ajustado a quem se dirige, pode até ser muito desajustado”. Cf., PIMENTEL, João Rodrigues (Abril de 1998), *Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino*, *Millenium on line*, nº 10, In, http://www.ipv.pt/millenium/ect10_pimtl.htm, em 24/09/04. O **ensino massivo** surgiu da necessidade de todas as classes sociais ascenderem ao sistema de ensino. Face à ascendência de grande número de pessoas ao sistema de ensino, este método constituiu-se como um recurso indispensável perante o único método até aí conhecido – o ensino individual. É planeado em função de um hipotético aluno médio, considerando-se a classe como um todo homogéneo. O inconveniente capital deste método é o ignorar as várias e profundas diferenças inter-individuais. Este método tem algumas vantagens relativamente ao anterior (ensino individual). Vejamos as mais importantes: ECONÓMICAS – Pela razão de que o professor passou a ocupar-se de um grupo ou turma, em vez de um único aluno. SUBORDINAÇÃO DO INDIVÍDUO AO GRUPO – O aluno, ao interagir integrado no grupo, tem a importante vantagem de desenvolver a vertente social. UTILIZAÇÃO DOS INTERESSES COMUNS DO GRUPO – Só através do trabalho em grupo é possível desenvolver o espírito de cooperação e, assim, contribuir para a concretização de tarefas de interesse comum”. Quanto ao **ensino personalizado**, “as expressões ‘ensino personalizado’ e ‘ensino individualizado’ têm sido utilizadas por diferentes autores para significarem a mesma coisa. A primeira parece-nos mais apropriada, daí a nossa opção. Foi divulgada, sobretudo, com a revolução social dos anos 60 devido a uma reflexão crítica sobre o modo como se orientavam as aulas no ensino geral, embora já muito antes existissem alguns estudos e iniciativas esporádicas sobre a sua utilização. Goza de todas as vantagens do ensino massivo relativamente ao individual, além das que lhe são próprias. García Hoz, principal impulsor do ensino personalizado em Espanha, referindo-se a este método de ensino, ‘concretizava, dizendo que ele é o resultado de três grandes preocupações: eficiência do ensino; democratização da sociedade e das instituições escolares; especial atenção à dignidade humana’.” Cf., García Hoz. V. (1977) – *Educación personalizada*, Editorial Miñón, Valladolid, s/p; *cit. in*, PIMENTEL, João Rodrigues, *op. cit.*; “Sperry, referindo-se às ideias básicas de Dottrens, explica que ‘à medida do aluno significa tudo o que o aluno é: as suas capacidades, potencialidades, aptidões, traços de personalidade, interesses, motivações, afectos, problemas e carências’.” Dottrens, R. (1975), *O ensino individualizado*, Liv. Civilização Ed, Col. Ponte, Porto, s/p; *cit. in*., SPERRY, L. (1977), *Desempenhos de aprendizagem e diferenças individuais*, Ed. Globo, Porto Alegre, s/p; *cit. in*, PIMENTEL, João Rodrigues, *op. cit.*; “Os vários defensores do ensino personalizado têm avançado

aprendizagens por parte dos professores, passou a assumir uma importância sem precedentes e a ultrapassar em muito a planificação didáctica quotidiana, que vinha sendo realizada em cada ano lectivo.

3.4.3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação

O Grupo Francês da Educação Nova, através do lema “Todos capazes” preconiza o princípio da *educabilidade*, segundo o qual todos podem aprender, já que o fracasso escolar não é uma fatalidade, apesar de muitos professores ainda o considerarem uma utopia. Porém, a própria razão de ser da educação de adultos, por um lado, e da educação especial, por outro, não deixam de ter o seu fundamento pedagógico neste princípio. Criar dispositivos de diferenciação no ensino não equivale à promoção do ensino individual. Para se criar um equilíbrio entre a ineficácia do ensino massivo e a impraticabilidade do ensino individualizado, deve-se, segundo Perrenoud e Tardif, organizar o trabalho em sala de aula de forma diferenciada, terminar com a estruturação anual por níveis, ampliar, criar novos espaços, tempo de formação, jogar, numa escala maior, com os reagrupamentos, as tarefas, os dispositivos didácticos, as interacções, as regulações, o ensino mútuo e as tecnologias de formação.¹³³⁴

Esta competência global não nos remete a um único dispositivo, ou a métodos e instrumentos específicos, mas consiste em mobilizar todos os recursos disponíveis para “organizar interacções e actividades de modo que cada aprendiz experimente, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas de aprendizagem.”¹³³⁵ Naturalmente que também as outras competências específicas (referenciadas no quadro 6.5) irão concorrer para a necessidade de *conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação*.

3.4.4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho

Face a uma situação de aprendizagem, o aluno só aprende se quiser; i.e, se tiver interesse em aprender ou se estiver motivado para tal. Segundo Dalannoy, poder-se-ia

definições, naturalmente diversas e mais ou menos extensas. Em Educação Física e Desporto poderíamos defini-lo nos termos seguintes: é a adequação das acções educativas às condições físicas, mentais, afectivas e sociais de cada indivíduo, diferenciado dos restantes pelos caracteres da sua singularidade’.”; Cf., PIMENTEL, João Rodrigues, *op. cit.*.

¹³³⁴ PERRENOUD, Ph. (1997), *Pedagogie différenciée: des intentions à l'action*, ESF éditeur, Paris ; s/p; e TARDIF, J. (1998), *Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique?*, ESF éditeur, Paris, s/p ; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.56

¹³³⁵ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.57

mesmo dizer que a competência e a vontade de desenvolver o *desejo de saber* e a *decisão de aprender* se encontram no centro do exercício da docência.¹³³⁶ Logo, a motivação é tida como um pré-requisito incontornável ao cumprimento dos objetivos instrucionais e educacionais. Porém, os programas são concebidos para alunos cujo interesse, desejo de saber e vontade de aprender são supostamente adquiridos e estáveis. Caberá, então, ao professor recorrer a competências específicas como, no caso de crianças, a uma actividade lúdica, que induza os aprendentes a adquirirem novos conhecimentos em ancoragem com os já existentes, ou *dispor de mais tempo*, o que, nem sempre, se coaduna com as exigências do programa.¹³³⁷

A sociedade impõe-nos um correr constante atrás do tempo, a que Teresa Vergani chama de “cancro ocidental da pressa.”¹³³⁸ A melhor maneira para vencermos a pressão do tempo é, todas as manhãs, olharmos o céu, quando a manhã começa a abrir, fechar os olhos e voar ao som dos nossos pensamentos, na medida em que “(...) é justamente em momentos como este, que emergem os nossos pensamentos mais inesperadamente perfeitos, aqueles que, mais profundamente, nos reconciliam com nós mesmos, com os outros e com a vida.”¹³³⁹

3.4.5. Trabalhar em equipa

Trabalhar em equipa nas escolas, para além de uma questão de competência, é também uma necessidade de cooperação profissional, tal como já referimos anteriormente. Passamos de imediato a enumerar algumas das razões porque o professor terá de trabalhar em grupo:

- Quando existem crianças com graves dificuldades de aprendizagem, com deficiências, ou que são alvo de violência ou outros maus-tratos, dentro ou fora da escola, torna-se necessária a presença de colaboradores profissionais, com quem o professor terá que cooperar, tais como: psicólogos e outros profissionais

¹³³⁶ DELANNOY, C. (1997), *La motivation. Désir de savoir, décision d'apprendre*, Hachette, Paris, s/p; cit. in, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.67

¹³³⁷ Como verificámos atrás, o adulto, possuidor de uma personalidade já formada, apresenta um conjunto de razões específicas que o levam a dar início ou a prosseguir os seus estudos.

¹³³⁸ VERGANI, Teresa (1993), *Educação Matemática*, Universidade Aberta, Lisboa, s/p, cit. in, FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa; BARROS, João de Oliveira (Janeiro de 2000), *Metacognição: Tempo para ouvir a nós próprios*, Millenium on line, nº 17; In, http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_17.htm, em 16/09/04

¹³³⁹ *Ibidem*

do sector médico-pedagógico ou médico social ou, até mesmo, as autoridades locais competentes;¹³⁴⁰

- Com a emergência de papéis específicos (apoio pedagógico, coordenadores de projectos, intervenção de professores especialistas) e o desenvolvimento do trabalho colectivo, a divisão do trabalho pedagógico aumenta nas escolas e suscita novas formas de cooperação. A título de exemplo: a repartição equitativa de tarefas, a partilha de informação pelo colectivo dos docentes, ou ainda, a cooperação com outros especialistas sobre uma dada questão educativa fora do âmbito do professor, apesar deste poder contribuir com as poucas ou muitas informações de que dispõe;
- Insiste-se, cada vez mais, na *continuidade* dos métodos pedagógicos levados a cabo de um, para outro ano lectivo, como factor de êxito escolar. Como a redefinição das necessidades educativas dos alunos mais frágeis diminui a probabilidade de reprovação, dos que apresentam maiores dificuldades. Uma colaboração efectiva entre novos e antigos professores torna-se obviamente necessária;
- A disposição de diferenciar os alunos de acordo com as suas necessidades educativas e de conduzir os procedimentos de um qualquer projecto favorecem aberturas pontuais e até mesmo as actividades colectivas mais amplas, onde se

¹³⁴⁰ José Luís Mendonça, escritor e jornalista angolano, relata-nos factos de crianças fisicamente maltratadas (e até assassinadas), quer por outras crianças, quer até pelos próprios familiares, por serem consideradas “crianças-feiticeiras”. Mendonça cita o recém-falecido escritor angolano Henrique Abranches, para quem “todas estas ideias se introduzem na sociedade como um complexo de cultura mística que exprime uma certa situação de angústia diante das adversidade que a natureza provoca nos homens”. Cf., ABRANCHES, Henrique; s/d; s/t; s/l; s/e; s/p. Apresentamos alguns extractos do relato apresentado por José Luís Mendonça: “Manuel, de 12 anos, primo dos outros dois, tem uma história para contar. Vivia no centro de acolhimento do MINARS [Ministério da Assistência e da Reinserção Social]. Fugiu porque, segundo a sua palavra, ‘o Man Kandingu bate muito, quando você não traz nem um Kwanza da rua. Me acusou de feiticeiro’ (...) Na cidade do Uíge, existe uma tenda do UNICEF que alberga 24 rapazes dos 10 aos 17 anos de idade. São ex-meninos de rua, abandonados à sua sorte, por motivos diversos que escapam à sua imatura compreensão do real, nos quais se inclui a acusação de feitiçaria. Octávio Vicente, de 22 anos de idade, professor de inglês dos rapazes da tenda, avançou a seguinte explicação: ‘Considera-se «criança-feiticeira», quando alguém da família morre. Aí, desconfia-se das crianças, geralmente o menor de casa. Às vezes, matam mesmo, e eles fogem até aqui. Mas aqui só ficam os que aguentam a disciplina desta tenda. Por isso há outros a viver na rua’ (...) ‘E tudo isto assenta sobre um dado falso: a existência de feiticeiros e de pessoas com capacidade de enfeitiçar outras (...)’ afirmava Henrique Abranches. ‘Esta «cultura mística» é explicada pelo Padre Raul Ruiz de Asúa Altuna para quem “o Banto só pode realizar a sua existência em perfeita comunhão com o sagrado. (...) A vida individual e social, costumes e história estão impregnados de religiosidade, porque não há acontecimento, fenómeno natural, decisão ou gesto que não encerre uma presença invisível ou uma acção de forças ocultas, ou seja portador de uma advertência ou mensagem. A explicação religiosa é exigida desde o nascimento até à morte. (...) Não há dúvida de que o adivinho se considera profeta do mundo invisível”. Cf., ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa; s/d; s/t; s/e; s/l; s/p; cit. in, MENDONÇA, José Luís (Março a Abril de 2003), “Crianças-feiticeiras” ou vítimas da ignorância?, Amigo digital, Jornal do Fundo de Apoio Social – FAS, Cultura, Ano 8, nº2, Angola, In, <http://www.fas-ang.com/Amigo/ad2/index.htm>, em 19/09/04.

possa, por exemplo, envolver os encarregados de educação. Estes solicitarão, muito possivelmente, um diálogo de grupo (de pais) para grupo (de professores) e esperam respostas coerentes. Tal facto implicará reuniões prévias do corpo docente;

- A constituição dos estabelecimentos em “pessoa jurídica” ou em cooperativas de ensino, ao desenvolverem um mesmo projecto comum no ensino privado, requer uma cooperação regular entre funcionários e/ou entre sócios.

Trabalhar em equipa é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional.¹³⁴¹ Pelos exemplos acima apresentados podemos verificar que, trabalhar em grupo, constitui mais uma necessidade ligada à evolução do exercício da docência do que, pura e simplesmente, um modismo ou uma mera opção pessoal.

3.4.6. Participar da administração da escola

“A totalidade do funcionamento de uma escola faz parte do *currículo real* e contribui para formar os alunos de maneira deliberada ou involuntária. Administrar a escola é sempre, indirectamente, ordenar espaços e experiências de formação.”¹³⁴² Em muitos países, as competências aqui descritas correspondem a funcionamentos emergentes que, tanto as autoridades educativas, como as associações de professores, afirmam desejar.¹³⁴³ “Não há pior adversário da mudança do que a constatação que os cépticos

¹³⁴¹ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.81

¹³⁴² Muitas vezes, a falta de eficiência dos sistemas de educação, mesmo depois de reformulados, se deve “(...) principalmente porque o seu modo de gestão, apesar de alguns progressos, permanece arcaico, burocrático, baseado mais na desconfiança do que na confiança, na liberdade clandestina do que na autonomia assumida, na ficção do respeito escrupuloso aos textos do que na delegação de poderes a partir de objectivos gerais, na aparência de controle do que na transparência das escolhas e na obrigação de prestar contas delas. Profissionalização, responsabilização, participação, autonomia de gestão, projectos da instrução, cooperação: esses temas, para além de modismos, designam alternativas desejáveis ao funcionamento burocrático”. Cf., PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.95-96

¹³⁴³ BOUVIER, P. (1994), *Management et projet*, Hachette, Paris, s/p; BROCH, M.; CROSS, F. (1989), *Ils on voulu un projet d'établissement. Stratégies et méthodes*, INRP, Paris, s/p; HUTMACHER, W. (1990), *L'école dans tous ses états. Des politiques de systèmes aux stratégies d'établissement*, Service de la recherche sociologique, Genebra, s/p; DEMAILLY, M. (1991), *Le Collège: crise, mythes, métiers*, Presses universitaires de Lille, Lille, s/p; DEROUET, J.-L. (1992), *École et justice. De légalité des chances aux compromis locaux*, Métailié, Paris, s/p; OBIN, J.-P (1992), *Le projet d'établissement: un paradigme organisationnel pour l'éducation nationale?* Tese de Doutoramento, Université Lumière Lyon II, s/l, s/p; OBIN, J.-P (1993), *La crise de l'école*, Hachette, Paris, s/p; GATHER, Thurler M. (Outubro a Novembro de 1994), *Realtions professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?*, Revue française de pédagogie, nº 109, pp.19-39, s/l; GATHER, Thurler M. (1994a), *Le efficacité des établissements ne se mesure pas : elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*; In, CRAHAY, M. – org., *Évaluation et analyse des établissements de formation*, De Boeck, Bruxelas, pp.203-224; GATHER, Thurler M. (Março de 1996), *Professionnaliser le métier de chef d'établissement: pourquoi et*

gostam de sussurrar com prazer: vejam bem, isso não pode funcionar, eles não são capazes de assumir suas responsabilidades.”¹³⁴⁴ Porém, os professores não devem ser os únicos trabalhadores da educação a quem se devem exigir novas competências. “O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projectos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar.”¹³⁴⁵ Enfim, um conjunto de saberes e competências a desenvolver com a formação específica e com procedimentos reflexivos.

3.4.7. Informar e envolver os pais

Afirmámos anteriormente que, uma das razões, para o professor ter que trabalhar em grupo, se deve ao facto da família ser um dos parceiros sociais da escola. Segundo Perrenoud, “informar e envolver os pais é, portanto, uma palavra de ordem e, ao mesmo tempo, uma competência.”¹³⁴⁶ Antes da escola, são os encarregados de educação, que fornecem os primeiros conhecimentos, hábitos e habilidades à criança, dando início à primeira fase de um processo de desenvolvimento, que está de acordo com um contexto sócio-cultural específico. Daí que, se afirme que, a educação de uma criança começa no seio da sua família e ainda antes dela frequentar a escola.¹³⁴⁷ “Com um maior envolvimento dos encarregados de educação, o pluralismo cultural torna-se condição do próprio desenvolvimento.”¹³⁴⁸

3.4.8. Utilizar novas tecnologias

comment?, La Revue des Échanges, vol. 13, n° 1, pp.1-16, s/l; GATHER, Thurler M. (1997), *Manager ou développer la qualité de l'école*; In, VANNETA, F. – org. *A proposito di qualità nella scuola*, Ufficio Studi e Ricerche, Bellinzona, pp.69-90; PERRENOUD, Phillipe (1993), *Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique*, Revue française de pédagogie, n° 104, pp.5-16, s/l; PERRENOUD, Phillipe (1993a), *L'organisation, l'efficacité et le changement, réalités construites par les acteurs*, Education et Recherches, n°2, pp.197-217, s/l; PERRENOUD, Phillipe (1998), *Évaluer les réformes scolaires, est-ce bien raisonnable?*; In, PELETIER G. – org. (1998), *L'évaluation institutionnelle de l'éducation*, Editions de l'AFides, Montreal, pp.11-47; PERRENOUD, Phillipe (1998a), *L'établissement scolaire entre mandat et projet: vers une autonomie relative*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.96

¹³⁴⁴ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.96

¹³⁴⁵ *Ibidem*

¹³⁴⁶ *Idem*, p.114

¹³⁴⁷ “A identidade cultural de base territorial local constitui um poderoso elemento de agregação comunitária e de facilitação de envolvimento em torno de projectos colectivos. Constitui o núcleo polarizador do ‘interesse territorial’ e é, por isso, poderoso factor de mobilização em processos de desenvolvimento regional ‘endógeno’ (...)” *Cf.*, HENRIQUES, J. M. (1990), *Municípios e Desenvolvimento*, Escher, Lisboa, p.143; *cit. in*, COSTA, Luís Dias de, *op. cit.*, p.131

¹³⁴⁸ COSTA, Luís Dias de, *op. cit.*, p.131

No primeiro capítulo deste trabalho pronunciamo-nos já sobre a importância do ensino das NTIC's nos países em desenvolvimento. Contudo, não é demais frisar que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo e que, as novas tecnologias transformam substancialmente a nossa forma de pensar, de comunicar, de trabalhar e de decidir.¹³⁴⁹

É certo que a escola angolana, mesmo ao nível mais básico do sistema educativo, já tem imensas dificuldades para atingir os seus objectivos fundamentais e, como afirma Perrenoud, “antes de carregar insidiosamente o navio, seria prudente indagar-se se ele já não está acima da capacidade de flutuação.”¹³⁵⁰ Contudo, a formação de professores em Angola destina-se ao ensino público e privado e, actualmente, pelo menos nas principais cidades, existem já instituições e escolas privadas angolanas, onde os alunos aprendem a utilizar diferentes *softwares* e a navegar na *World Wide Web*. Daí que, também esta competência se torne indispensável à formação do formador e do aprendente, contribuindo assim, para que não se agravem as assimetrias já existentes, quer no interior da própria sociedade angolana, quer em relação aos países mais desenvolvidos. Patrick Mendelsohn, responsável pela unidade de tecnologias da formação na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, proferiu no suplemento de uma revista de informática duas relevantes declarações, que merecem a nossa atenção. A primeira: “as crianças nascem em uma cultura em que se *clica*, e o dever dos professores é inserir-se no universo dos seus alunos.”¹³⁵¹ A segunda, que não é menos significativa que a primeira: “se a escola ministra um ensino que aparentemente não é mais útil para uso externo, corre um risco de desqualificação. Então como vocês querem que as crianças tenham confiança nela?”¹³⁵²

3.4.9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão

Parece-nos difícil, senão absurdo, esperar da parte dos professores, que apresentem virtudes muito maiores, do que aquelas que lhes foram incumbidas pela sociedade para

¹³⁴⁹ “Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação (...), preparar para as novas tecnologias é, para uma proporção crescente de alunos, atingir mais plenamente os mais ambiciosos objectivos da escola”. Cf., PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.128

¹³⁵⁰ PERRENOUD, Phillipe (2000), p.127

¹³⁵¹ MENDELSON, Patrick (Dezembro de 1997), *Se não se ligar, a escola se desqualificará*, L'Hebdo, suplemento, p.12, s/1; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.125

¹³⁵² *Ibidem*

ensinar. “Ainda que eles fossem exemplares não poderiam mascarar o estado do mundo. ‘Nosso planeta é confuso!’¹³⁵³

Todos os alunos vêem isso todos os dias nas ruas e nos meios de comunicação.”¹³⁵⁴ Na realidade, a escola tem sido incapaz de libertar inteiramente a nossa sociedade do medo de se ensinar a si mesma, já que é através da televisão, que as crianças convivem quotidianamente com a violência, a brutalidade, os preconceitos, as desigualdades, as discriminações, a extrema pobreza... Torna-se então, difícil, por um lado, pedir a uma instituição escolar que seja aberta ao mundo e, por outro, fazer com que as crianças acreditem, que todos os adultos aderem voluntariamente aos valores éticos, cívicos e intelectuais, que essa mesma escola procura defender no seu dia a dia.

Como a educação não se pode guiar por aquilo que é evidente, resta enfrentar a contradição entre os valores que defende e a prática, “onde o contraste jamais foi tão grande entre a miséria do mundo”, independentemente do que já poderia ter sido feito com os conhecimentos, as tecnologias, os meios intelectuais e materiais, de que o planeta dispõe.¹³⁵⁵

Para se falar de uma educação cívica (ou para a cidadania, como hoje se afirma), não bastam intenções. “É preciso que se criem situações que facilitem verdadeiras aprendizagens, tomadas de consciência, construção de valores de uma identidade moral e cívica.”¹³⁵⁶ Contudo, as cinco competências específicas desta competência global, discriminadas no quadro 6.5., acabam sempre por concorrer para uma educação coerente para a cidadania.

3.4.10. Administrar a sua própria formação contínua

¹³⁵³ N. De T. Em francês, “pas nette, la planete”; Cf., PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.141

¹³⁵⁴ Segundo Perrenoud, já em 1904, o poeta e filósofo francês Charles Péguy (1873-1914), numa espécie de editorial intitulado “Pour la rentrée” emitia a seguinte opinião: “Quando uma sociedade não pode ensinar, é que esta sociedade não pode ensinar-se; é que ela tem vergonha, tem medo de ensinar-se a si mesma; para toda a humanidade, ensinar, no fundo, é ensinar-se; uma sociedade que não ensina é uma sociedade que não se ama, que não se estima; e este é precisamente o caso da sociedade moderna”. In, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.141

¹³⁵⁵ BOURDIEU, P. – org. (1993), *La misère du monde*, Seuil, Paris, s/p; *cit. in*, PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, p.142. “Vivemos em uma sociedade na qual a expressão dos telefones celulares compensa o crescimento do número de desempregados e de sem-tecto, na qual o progresso consiste em instalar as mais sofisticadas engenhocas electrónicas” em bairros de lata onde falta água canalizada. “Em uma sociedade em crise e que tem vergonha de si mesma, a educação é um exercício de *equilibrista* (...) o faça o que eu digo, mas não o que eu faço não tem chance alguma de mudar as atitudes e as representações dos alunos”. Cf., PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.142-143

¹³⁵⁶ PERRENOUD, Phillipe (2000), *op. cit.*, pp.142-143

A prioridade em desenvolver esta competência profissional reside no facto da mesma condicionar a actualização e o desenvolvimento de todas as outras. Tal como o lema do jornal *Canard Enchaîné* “a liberdade só se gasta se não for usada”, também só se tornará possível conservar uma competência, desde que a mesma seja utilizada com regularidade. Qualquer das 9 famílias de competências, que analisámos anteriormente, necessita de exercício constante, para que o formador mantenha o domínio das mesmas, independentemente do facto de, qualquer ensinante, após um período isento da prática necessária, poder voltar a dominá-las.

A formação contínua justifica-se pela evolução e actualização dos recursos cognitivos adquiridos através de competências e pela sua adaptação a condições de trabalho concretas. No fundo, cada Estado, em determinada fase do seu desenvolvimento, procura organizar o seu sistema formativo de acordo com as suas opções político-ideológicas, económicas e sócio-culturais. Daí resulta, evidentemente, o papel estratégico e dinâmico da formação de formadores em cada momento histórico da vida de um país.

3.5. Subsídios para a construção de um plano de formação geral e específica de professores primários

Depois de identificados os *saberes* e as *competências* fundamentais à profissionalização docente, iremos finalmente procurar encontrar subsídios para um perfil necessário do formador para o ensino obrigatório, considerando as duas componentes fundamentais para a sua formação inicial: a formação geral (localização do nível da formação académica); a formação específica e profissional (conteúdos das Ciências da Educação).

Ilma Alencastro Veiga afirma que, a planificação do currículo está directamente ligada ao papel que a instituição deve assumir perante a sociedade como um todo. Um papel que implica a assumpção de compromissos políticos e sociais. Porém, a planificação do currículo implica também a tomada de decisões educacionais, atendendo ao facto do exercício da docência trabalhar com questões relacionadas com o processo de ensino/aprendizagem e com a produção de conhecimentos. Nesta conformidade, a planificação curricular terá que se fundamentar numa concepção de educação que:

Considere o aprendente como sujeito do seu processo de aprendizagem;

- Privilegie, principalmente, o saber que deve ser produzido, sem relegar para segundo plano o saber que o aprendente já domina;
- Encare as actividades do currículo de ensino no contexto da totalidade social, tendo como meta a transformação crítica e criativa do contexto escolar, mais especificamente, no que respeita à forma de as organizar. “Essa transformação ocorre através do acirramento das contradições de acção, tendo em vista a superação das questões apresentadas pela prática pedagógica.”¹³⁵⁷

A elaboração de uma nova proposta de grelha curricular implica na compreensão do mundo, da sociedade e do homem a ser formado, com os olhos voltados para o futuro. Decorrente deste facto, chega-se às decisões, daquilo que deverá entrar no currículo específico de um curso de formação: a programação de conteúdos, as actividades e as experiências a serem cumpridas através do calendário estabelecido para os formadores. Porém, tal proposta deve respeitar princípios de interdisciplinaridade¹³⁵⁸ e de transdisciplinaridade¹³⁵⁹ de modo a ser holística¹³⁶⁰ e, conseqüentemente, integrada.¹³⁶¹

¹³⁵⁷ VEIGA, Ilma Alencastro (1991), *Escola fundamental, currículo e Ensino*, Papirus, Campinas, s/p; *cit. in*, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.49

¹³⁵⁸ De acordo com Cardinet e Schmutz, vejamos o sentido de “alguns conceitos, que são outros tantos utensílios epistemológicos. *Multidisciplinaridade* – Diz-se que há multidisciplinaridade quando, para realizar uma pesquisa determinada, se faz apelo ao contributo de diferentes disciplinas, tratando-se contudo, de uma colaboração fortemente localizada e limitada quanto ao seu alcance: os interesses próprios de cada uma das disciplinas implicadas não sofrem qualquer alteração, conservando-se uma completa autonomia dos seus métodos bem como dos seus objectivos particulares. *Interdisciplinaridade* – Aqui já há uma coordenação mais acentuada que permite a existência de uma intercomunicação efectiva entre os investigadores, o que tem como consequência (e como pressuposto) adaptações com carácter de continuidade, devidamente planificadas nos métodos das várias disciplinas envolvidas. O objectivo comum torna-se um subobjectivo para todas elas. *Intradisciplinaridade* – Identifica as particularizações de que o objecto de uma disciplina pode ser alvo, dando origem a uma subdisciplina que, como tal, não chega a deter uma autonomia nem a nível de método nem de objecto. Há uma relação vertical e hierárquica, distinta da horizontalidade que se instaura na multidisciplinaridade, na interdisciplinaridade e na transdisciplinaridade de que falaremos a seguir”. *Cf.*, CARDINET, J.; SCHMUTZ, M. (1976/1), *Critères pour un Catalogue des Recherches Pédagogiques*, In, *Pedagógica Europea*, XI, s/l, s/p; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, pp.102-103

¹³⁵⁹ “*Transdisciplinaridade* – com os trabalhos transdisciplinares alcança-se já um método comum que procura satisfazer prioritariamente as exigências específicas de um novo objecto. Anuncia-se e realiza-se, no

Pelo que vimos afirmando, sobre o perfil exigido para o papel necessário, não se pode deixar de levar em consideração, o que Michel Tozzi identifica, como sendo: “o jogo, muitas vezes tumultuoso e contraditório, entre uma *lógica epistemológica*, uma *lógica pragmática* e uma *lógica axiológica*”. A primeira remete-nos para o plano do conhecimento, a segunda para a eficácia e a terceira para o sentido dos valores.¹³⁶²

De realçar que não é nossa intenção criar, neste trabalho, um plano curricular *ready-made*, a ser, possivelmente, utilizado, sem um estudo prévio dos conteúdos e das cargas horárias. Não nos vamos propor a esse exercício, nem é esse o objectivo deste estudo. Porém, as sugestões ou os subsídios,

fim de contas, a emergência de uma nova disciplina, de uma nova ciência, sem que isso aniquile os seus diferenciáveis matizes constituintes. Eis o que se passa com a ciência da educação. Com efeito, a ideia de transdisciplinaridade traduz, de uma maneira exacta, a heterogeneidade constitutiva desta ciência em que a multiplicidade das suas vertentes se submete, contudo, à unidade complexa do seu objecto. Este não é mais um simples objecto – ou subobjecto – comum, ele é antes o objecto único de uma única ciência”. Cf., CARDINET, J.; SCHMUTZ, M., *op. cit.*; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, p.103

¹³⁶⁰ Há duas maneiras de explicar o universo. Ou pela visão cartesiana ou pela visão sistémica. A nossa era é a da globalidade, do holismo (etimologicamente do grego holos = todo, global, inteiro, completo). O holismo e o holístico (termos criados por Jan Smuts, em 1926) correspondem a uma abordagem centrada no todo. A uma visão do universo como uma teia de eventos inter-relacionados. Esta **abordagem holística** guia-se, em primeiro lugar pelos modelos vivos, levando em consideração a mudança e a interdependência sistémica entre eles. Opõe-se ao modelo de análise cartesiana de René Descartes (1596-1650), cujo princípio básico é dividir, separar, e entender cada parte como forma de conhecer a realidade e a concepção mecanicista do mundo, estabelecida a partir da mecânica celeste levada a cabo por Isaac Newton (1643-1727). Segundo Colandi Carvalho de Oliveira, o paradigma cartesiano acaba por ser um dos responsáveis por uma concepção simultaneamente: **mecanicista** (em que o universo é considerado uma máquina, um mecanismo sujeito a leis matemáticas); **determinista** (os eventos se constituem de cadeia de causa e efeito; sabendo-se a causa o efeito já está determinado); e **reduccionista** (tudo tem que ser reduzido a um princípio único ou às partes mínimas). Um das consequências desta **visão monádica** (porque só vê um lado da realidade) é o individualismo gritante e o capitalismo selvagem que através de sistemáticas situações de conflito empurram a humanidade para o caos. Com o *princípio da incerteza* (ou da Indeterminação) de Werner Heisenberg (1901-1976), descobridor da Mecânica Quântica, caiu por terra o velho princípio mecanicista e linear de causa e efeito newtoniano-cartesiano-mecanicista. Em muitos aspectos, a teoria de Heisenberg causou um impacto ainda maior que o *princípio da relatividade* de Albert Einstein (1879-1955), e não só no meio científico. “A Mecânica Quântica traz consigo um conjunto de ideias que deverão alterar profundamente a teoria do conhecimento, e até mesmo pôr em questão a possibilidade de obtenção ilimitada de conhecimento”. Cf., FLEMING, Henrique (1978), *O Princípio da Incerteza de Heisenberg*, Estado de São Paulo, Suplemento Cultural nº68, Ano II, p.7; *In*, Ciência e Cultura na Escola <http://www.ciencia-cultura.com/leitura/ciencia001.html>, em 27/09/04; Pierre Weil, da Fundação Cidade da Paz afirma que “a abordagem holística propõe uma visão não fragmentada da realidade onde: sensação, sentimento, razão e intuição se equilibram e se reforçam” WEIL, P. (1990), *Holística: Uma nova visão e abordagem do real*, Palas Athena, São Paulo, s/p; Por seu turno, a Cibernética Social, aborda a questão do proporcionalismo, como forma de resolver a questão das proporções levantada por Pierre Weil, e como forma de estabelecer uma analogia entre as duas formas de explicar a realidade: a visão cartesiana e a visão sistémica. Procura ainda criar uma rede de inter-relações entre os vários subsistemas de um sistema maior, assim como os componentes de um determinado sistema. OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, pp.17-18.

¹³⁶¹ “Nossa vida quotidiana também está ligada à fragmentação: repartições públicas espalhadas, profissões incomunicadas, jurisdições enciumadas, individualismos absolutizados, horários desconjuntados, fronteiras, cercas...”. Cf., OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.49

¹³⁶² TOZZI, Michel; s/d, s/t, s/e; s/p; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, p.12

que aqui deixamos, poderão valer muito ou pouco, consoante as políticas educativas que vierem a ser traçadas no futuro, em consonância com o paradigma¹³⁶³ constitucional, que for aprovado no futuro.

3.5.1. Formação geral e progressão na carreira docente

Verificamos, em cada ano lectivo, que a oferta das instituições públicas e privadas do Ensino Superior em Angola, continua com sérias dificuldades em dar resposta a um número crescente de jovens, que procura licenciar-se. Jovens que poderão ser sensibilizados para o exercício da docência, desde que as condições de trabalho e os salários passem a ser atractivos. Assim sendo, crescerá, a médio e a longo prazo, o número e a qualidade dos futuros formadores, necessários ao desenvolvimento endógeno e sustentado do país. Por outro lado, dada uma maior preparação académico-profissional dos ensinantes, maior seria a dignificação social dos professores, tão necessários às comunidades carentes de desenvolvimento.

Embora já se admita a hipótese de se elevar o ensino obrigatório à 9ª classe, bem como a necessidade de se localizar a formação de formadores ao nível terciário dos estudos académicos, somos levados a considerar que, transitoriamente, o ensino obrigatório se irá manter, por mais alguns largos anos, no âmbito das 6 primeiras classes de escolarização.

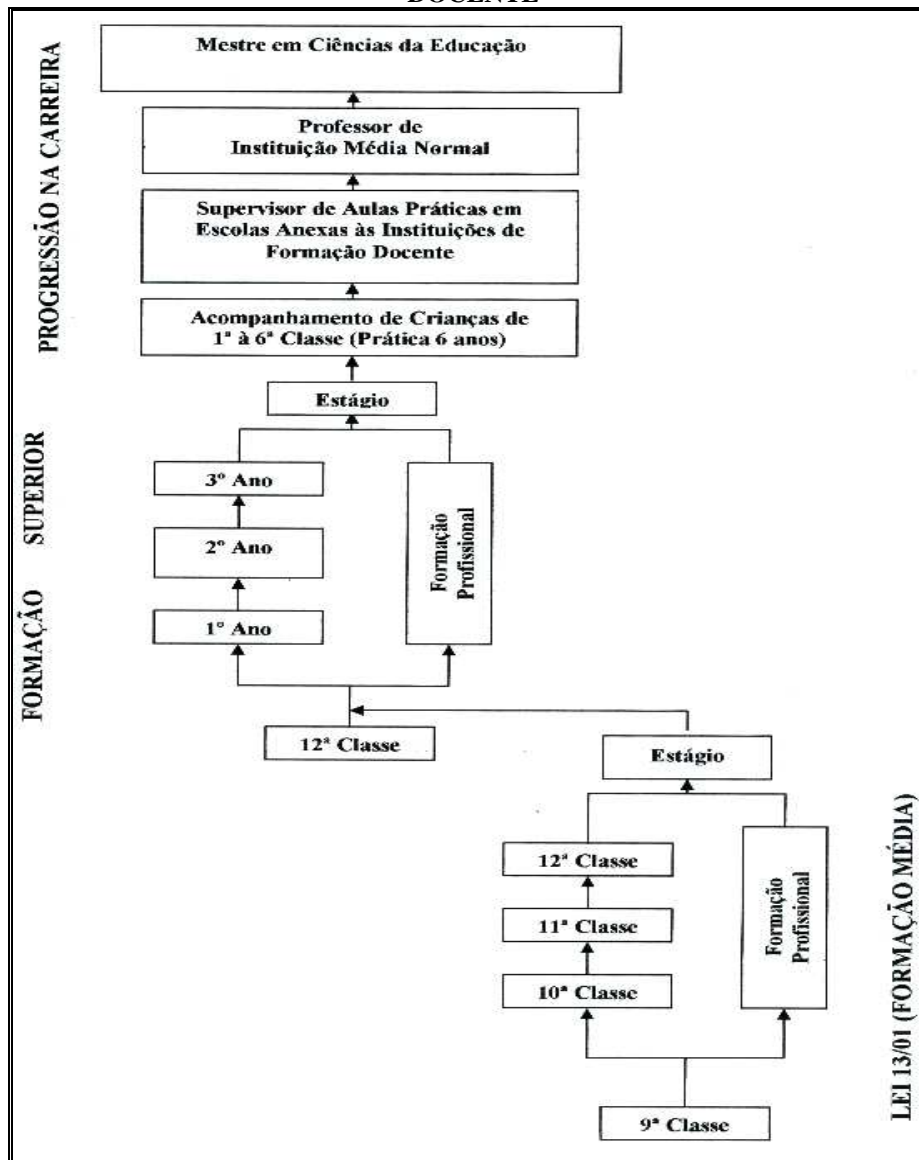
Quanto à formação de professores primários, esta deveria realizar-se em futuras Escolas Superiores de Educação ou em departamentos adequados no ISCED. Nesta conformidade, os candidatos à docência deveriam já ter concluído a 12ª classe (ou estudos equivalentes) e serem sujeitos a provas de selecção.

Concluída a formação académico-profissional, o professor recém-formado iria, nos primeiros anos da sua carreira, leccionar um grupo de alunos da 1ª à 6ª classe (quadro 6.6.). Após esse período, poderia candidatar-se a formador de formadores, em escolas anexas às instituições de formação docente, onde exerceria a função de supervisor de aulas práticas. Após três anos de bom desempenho, devidamente analisado, poderia então

¹³⁶³ Vulgarizou-se a partir de Thomas Khun a expressão “paradigma”, que pode ser entendida como modelos ou ainda como esquemas mentais para interpretar o mundo. KHUN, T. A. (1975), *A Estrutura das Revoluções Científicas*, Perspectiva, São Paulo; s/p; cit. in, OLIVEIRA, Colandi Carvalho de, *op. cit.*, p.12; também em CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, pp.55-59 e p.127

concorrer a uma instituição média de formação docente, como formador de formadores, leccionando uma ou duas disciplinas da área de Ciências de Educação. Contudo, para continuar a ascender na sua carreira profissional, poderia ainda, 3 anos depois, concorrer a professor das próprias Escolas Superiores de Educação, numa área da sua especialização e após a conclusão de, pelo menos, um mestrado.

QUADRO 6.6 – HIPÓTESE DE CENÁRIO PARA A FORMAÇÃO E ASCENSÃO NA CARREIRA DOCENTE



Dada a actual situação de emergência, este percurso pressupõe que, paralelamente, à formação superior de professores, se mantenha uma outra a nível médio. A mesma deveria ocorrer em instituições médias normais, a partir da 9ª classe, onde os candidatos,

após serem submetidos a provas de selecção, cumpririam um plano de estudos que, no final do curso, os situasse ao nível da 12ª classe. Todavia, estes docentes com formação média, poderiam ter acesso às Escolas Superiores de Educação (ou a departamentos adequados no ISCED), em horário pós-laboral ou frequentando cursos de ensino a distância, que visassem os seus estudos a nível de licenciatura. Posteriormente, já com o estatuto de professores do ensino obrigatório, prosseguiriam a sua carreira profissional, de acordo com o percurso já referenciado e tendo em conta a experiência docente já adquirida.

Como forma de se levar a cabo a sua formação contínua, todos os professores em efectivo serviço, em escolas do ensino primário, teriam de frequentar, num determinado período das férias dos alunos, reciclagens organizadas pelo MED, com vista à aquisição de actuais e novas competências profissionais, bem como de um maior e adequado conhecimento do ambiente, de intervenção social e de informática na perspectiva do utilizador.

A organização futura de um sistema de apoio municipal e comunal, que acautelasse “moradias de função” condignas para os docentes, a serem colocados ou transferidos para locais afastados das suas residências habituais, viabilizaria, certamente, o início de um processo de correcção das enormes assimetrias existentes entre litoral e interior. A implantação de um sistema de comissões de serviço, com períodos previamente acordados e estímulos suplementares a serem estudados, poderia ainda ajudar a desconcentrar periodicamente bons docentes para locais com baixos índices de escolaridade, bem como, fixar populações rurais aos seus locais de origem.

Considerando ainda as razões atrás apontadas, qualquer dos Planos de Estudos necessário à formação geral dos candidatos à docência, no ensino obrigatório em Angola, deverá, indiscutivelmente, promover a competência (escrita e oral) na língua oficial e de escolaridade – a Língua Portuguesa. Complementarmente, deverá ainda proporcionar a aquisição de competências comunicacionais, pelo menos, em uma língua africana, falada na área de intervenção social.

Tendo como suporte a Educação Intercultural, a promoção do bilinguismo será um alvo importante a atingir, para permitir uma maior cooperação entre as Línguas Africanas (enquanto línguas maternas) e a Língua Portuguesa (enquanto língua oficial e de escolaridade). Ainda no que concerne à aprendizagem das línguas, devemos acrescentar que, a metodologia para o ensino da Língua Portuguesa deverá considerar a necessidade da utilização de uma metodologia de ensino do Português, como L1 e como L2.

No contexto actual da globalização e pela necessidade de acesso às NTIC's, a aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser obrigatória e nunca optativa, abrindo assim caminho para a metodologia do ensino a distância, de que os candidatos à docência poderão beneficiar como alunos e, mais tarde, como tutores. Neste contexto, o ensino da informática teria de integrar a formação geral dos candidatos a professores do ensino obrigatório em Angola.

Os Estudos Sociais, a História e a Geografia terão de proporcionar um adequado conhecimento da origem, diversidade, localização e composição étnica das populações angolanas em toda a sua diversidade. Deste modo, um maior conhecimento de nós próprios irá contribuir para um maior espírito de compreensão e aceitação do *Outro* e será suporte para a promoção de uma cultura de paz, de respeito pela diferença (incluindo as questões do género), de interculturalidade e de unidade.

A Biologia terá de ser a trave-mestra para a educação ambiental e para a educação para a saúde, sem descuidar questões ligadas à prevenção do HIV-SIDA, à prática da Higiene Comunitária e à utilização de Primeiros Socorros. Conhecimentos indispensáveis para quem, no futuro, irá trabalhar directamente com crianças e/ou adultos, em sala de aula, em projectos de intervenção social e em empresas que requerem o domínio, pelo formador, das dinâmicas de grupo a que já nos referimos atrás.

A Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem deverá estar voltada tanto para aspectos pedagógicos, como andragógicos. Num país em desenvolvimento, marcado por uma elevada taxa de analfabetismo, infra-estruturas destruídas por um longo período de guerra e fracos recursos humanos, materiais e financeiros, impõe-se, obviamente, a aplicação do princípio da complementaridade de meios e de esforços.

3.5.2. A formação específica

Adalberto Dias de Carvalho informa-nos que Jean Piaget não dedicou especificamente nenhuma obra à epistemologia das ciências de educação. Mas, a importância dos seus contributos para a epistemologia das ciências humanas, torna-o numa referência obrigatória em qualquer trabalho, que com elas se relacione.¹³⁶⁴ Dado o carácter subsidiariamente interdisciplinar das ciências de educação, as mesmas são:

¹³⁶⁴ Iremos, portanto, aqui destacar a classificação que Piaget apresenta das ciências sociais e humanas. O quadro comporta quatro grupos. De um modo sumário, vejamos o que caracteriza cada um deles: “- *Ciências nomotéticas*. Caso da sociologia, da antropologia cultural, da psicologia, etc., que buscam, nas actividades do homem, leis entendidas como ‘relações susceptíveis de verdade ou de falsidade quanto à sua adequação ao real’. As observações sistemáticas ou as experimentações, que constituem os seus métodos, exprimem-se em termos estatísticos. A dificuldade em dissociar as diferentes variáveis em jogo, limitando o alcance dos seus propósitos, não impede todavia, os seus investigadores de verem nos métodos das ciências da natureza um ideal que está sempre presente. *Ciências históricas*. Têm por objectivos ‘a reconstituição e a interpretação do passado’. Apesar de se reconhecer uma ampla complementaridade entre este tipo de ciências e o anterior, tal não deverá, contudo, obstar a que se aprenda a diferença que subsiste entre as orientações de umas e outras. O propósito do historiador, mesmo quando utiliza todos os dados

- *Nomotéticas* (pelo estudo que fazem das leis do funcionamento dos processos educativos);
- *Históricas* (já que consagram a importância das condicionantes, bem como ainda a originalidade de certas situações educacionais);
- *Filosóficas* (quando atendem à questão dos valores nos projectos educativos que levam a cabo);
- *Jurídicas* (se efectivamente considerarmos que a preocupação com a “condição da validade normativa”, acaba por directamente afectar a organização dos sistemas educativos).¹³⁶⁵

3.5.3. As disciplinas essenciais

Considerando o conjunto dos saberes e competências necessários, as teses avançadas por Piaget e o Plano de Estudos Experimental para a formação de professores primários em Angola, procurámos encontrar um modelo mais sólido e realista, enquadrado por um conjunto de disciplinas, que considerámos essenciais para compor esse mesmo tipo de formação.

nomotéticos, não é o de abstrair do real das variáveis que convêm para o estabelecimento das leis, mas atingir cada processo concreto em toda a sua complexidade e, conseqüentemente, na sua originalidade irreduzível’. *Ciências jurídicas*. Os problemas das normas ocupam aqui um espaço: entenda-se por lei um ‘sistema de obrigações e de atribuições e não uma relação funcional que tenha a ver com a categoria de «verdade». As normas são tributárias de certos valores (quer eles sejam, por exemplo, económicos ou morais) por elas «codificados sobre a forma de obrigações e de atribuições». Uma precisão terminológica importante – a que se faz entre «normas» e «factos normativos» – marca a distinção subtil, nomeadamente entre a ciência jurídica que se ocupa das «condições de validade normativa» e a sociologia jurídica que se preocupa em «analisar os factos sociais que estão em relação com a constituição e o funcionamento de tais normas». *Disciplinas filosóficas*. Embora coloque este grupo de disciplinas (onde inclui a moral, a metafísica e a teoria do conhecimento em geral) no seio das ciências sociais e humanas, quando tenta esmiuçar as suas principais características Piaget não deixa de enfrentar notórias dificuldades e de cair, até, em implícitas contradições”. Cf., PIAGET, Jean, dir. (1967), *Les Problèmes Principaux de l’Epistémologie des Sciences de l’Homme*; In; *Logique et Connaissance Scientifique*, Enc. de la Pléiade, Gallimard, Paris, pp.114-1146; PIAGET, Jean – (1972), *Epistemologie des Sciences de l’Homme*, UNESCO-Gallimard, Paris, pp.15-43; *cit. in*, CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, pp.79-80

¹³⁶⁵ CARVALHO, Adalberto Dias de, *op. cit.*, p.82

QUADRO 6.7 – DISCIPLINAS CONSIDERADAS ESSENCIAIS PARA UM PLANO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRIMÁRIOS¹³⁶⁶

| FORMAÇÃO GERAL | FORMAÇÃO ESPECÍFICA | FORMAÇÃO PROFISSIONAL |
|--|---|--|
| 1. Língua Portuguesa e Literatura Angolana | 1. Filosofia da Educação | 1. Metodologias: 1.1. Português L1 1.2. Português L2 1.3. Matemática 1.4. Estudo do Meio 1.5. Língua Estrangeira 1.6. História e Geografia 1.7. Estudo do Meio e Ciências da Natureza 1.8. Expressões/Educação Física |
| 2. Técnicas de Expressão Escrita | 2. Pedagogia e Ciências da Educação | |
| 3. Língua Africana de Angola | 3. Sociologia da Educação e Intervenção Comunitária * | |
| 4. Língua Estrangeira | 4. História da Educação | |
| 5. Matemática e Estatística Descritiva | 5. Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem | |
| 6. Antropologia e Educação Intercultural | 6. Tecnologia Educativa ** | |
| 7. Geografia Física e Humana de Angola | 7. Técnicas de Trabalho em Grupo | |
| 8. Biologia e Educação Ambiental | 8. Administração e Gestão Escolar | |
| 9. Introdução à Economia | 9. Desenvolvimento Curricular | |
| 10. Estudos Sociais e História de Angola | 10. Introdução à Educação Especial | |
| 11. Educação Sexual e para a Saúde | 11. Saúde Escolar e Socorrismo | 3. Práticas Pedagógicas |
| 12. Metodologia de Investigação | 12. Literatura Infanto-juvenil | 4. Seminários |
| 13. Expressão Musical | | 5. Estágio |
| 14. Expressão Visual e Plástica | | |
| 15. Educação Física | | |
| 16. Movimento Expressivo e Dramatização | | |

*Esta disciplina implica a elaboração de um projecto de investigação

** Incluindo a utilização de NTIC's

As disciplinas propostas poder-se-iam agrupar como se propõe no quadro 6.7, que corresponderiam, aproximadamente, a um curso de 7 semestres, considerando, hipoteticamente, que, cada disciplina correspondesse a uma mesma dimensão semestral e a uma mesma unidade de crédito.¹³⁶⁷ Há ainda que referir, no âmbito da formação específica, a relevância de uma *Introdução à Educação Especial*, que ajudará a diagnosticar crianças com necessidades educativas especiais, existentes, em maior ou menor número, em toda a sociedade angolana.

¹³⁶⁶ Independentemente da natureza, carga horária, tipo (anual ou semestral) e créditos que venham a ser atribuídos a cada uma destas disciplinas, as mesmas são consideradas relevantes para a formação superior de professores do ensino primário de seis classes e em regime de monodocência. Grande parte destas disciplinas encontra-se no Plano de Estudos dos cursos de ensino básico (1º ciclo), do Instituto Superior de Ciências Educativas em Odivelas, Mangualde e Felgueiras (Portugal). Veja-se em CURSOS EM FUNCIONAMENTO NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS – ISCE (2004/2005), *Curso de ensino Básico (1º ciclo)*, Planos de Estudos, Licenciaturas, O Guia do Estudante, Odivelas, p.18.

¹³⁶⁷ Aproximámo-nos tanto quanto possível das recomendações de Bolonha para as Universidades Europeias, bem como do Sistema Europeu de Transferência de Créditos, levando-se em consideração que cada semestre comporta um total de 30 unidades de crédito, que cada disciplina equivale a 5 unidades de crédito e que, cada semestre corresponde, em média, a 6 disciplinas. Veja-se o MANUAL DO UTILIZADOR DO ECTS (31 de Março de 1998), *Sistema Europeu de Transferência de Créditos*, Educação, Formação, Juventude, Comissão Europeia, In, http://www.uc.pt/ge3s/guia/docs/ects_manual.pdf, em 20/10/04

4. Em síntese

O desenvolvimento dos recursos humanos em Angola está dependente de uma boa preparação de base das actuais e novas gerações. Para tal, há necessidade de haver professores académica, profissional e eticamente bem formados, de acordo com a máxima “*saber, saber-fazer e saber situar-se*”. Há um saber epistemológico a levar em conta na formação dos professores que, no âmbito da relação dialéctica teoria/prática, não dispensa a aquisição de um conjunto de competências necessárias ao exercício da docência. Contudo, um perfil adequado de formadores com a qualidade universalmente exigida, só será possível se houver um maior investimento em recursos financeiros, materiais e humanos para a promoção de uma escolarização culturalmente mais personalizada. É a escola que está ao serviço da comunidade e não o contrário. Como tal, a instrução primária deverá ter a plasticidade necessária ao perfil dos membros das diferentes comunidades que serve. Só assim, em terreno próprio para cada sementeira, a Educação poderá semear frutos diferentes dos de hoje e só iguais aos do amanhã.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Paulo – coord. (2001), *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*, Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica, Lisboa;
- AGUALUSA, José Eduardo (1997), *Nação Crioula*, D. Quixote, Lisboa;
- ALEXANDRE, Valentim (1979), *Angola, Origens do Colonialismo Português Moderno (1822-1891)*, Portugal no Século XIX, Antologia de Textos Históricos, texto 1-1, Sá da Costa Editora, Lisboa;
- ALMEIDA, Luísa (2000), *Nativo versus gentio?* In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- ALPIARÇA, João (1991), *Diagnóstico do Sistema Educativo*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- ALPIARÇA, João (1991a), *Estratégia para a Educação de Base*, In, Mesa Redonda Sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- ALTUNA, Pe. Raul Ruiz de Asúa (1985), *Cultura Tradicional Banto*, Secretariado Arquidiocesano de Pastoral, Luanda;
- AMARAL, Diogo Freitas do (9 de Junho de 2004) *Guantánamo: o teste decisivo*, Revista Visão, Semanal, Edição n°588, Paço de Arcos;

- AMARAL, Ilídio (1996), *O Reino do Congo, os Mbundu (ou Ambundos), o Reino dos “Ngola” (ou de Angola) e a Presença Portuguesa, de finais do século XV a meados do século XVI*, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- ANDRADE, Mário de (1974), *O Canto Armado do Povo Angolano (Prefácio)*, In, ANDRADE, Costa (1977), *Poesia com Armas*, Livraria Sá da Costa Editora, Lisboa;
- ANDRADE, Mário de (1997), *Origens do Nacionalismo Africano*, Publicações Dom Quixote, Lisboa;
- ANGOLA INFORMAÇÃO (Maio de 1997), Especial Economia, Publicação nº4 da Embaixada de Angola em Portugal, Lisboa;
- ANNAN, Kofi A. (6 a 8 de Setembro de 2000) *Prefácio*, In, Declaração do Milénio (2000), Cúpula do Milénio Nações Unidas, PNUD, Nova Iorque;
- ANSTEE, Margaret Joan (1997), *Órfão da Guerra Fria. Radiografia do Colapso de Paz Angolano 1992/93*, Campo das Letras, Porto;
- ANTÓNIO, Stella (2001), *Problemas Demográficos*, In, CARMO, Hermano – coord., *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa;
- ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO ULTRAMAR (1961), ed. Agência Geral do Ultramar, Lisboa;
- APPIAH, Kwame Anthony (1997) [1992], *Na casa de meu pai – A África na filosofia da cultura*, Contraponto Editora Ltda, Rio de Janeiro;
- ARENDS; Richard I. (1995), *Aprender a Ensinar*, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda, Alfragide;
- BANCO MUNDIAL (1990), *A Educação na África Subsahariana: medidas de política para ajustamento, revitalização e expansão*, Washington, D.C.;
- BARBEITOS, Arlindo (1976) *Angola, Angolê, Angolema*, Sá da Costa, Lisboa;
- BARBEITOS, Arlindo (2000), *Oliveira Martins, Eça de Queirós, a raça e o homem negro*, In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- BARBOSA, Jorge Morais (1969) *A Língua Portuguesa no Mundo*, Junta de Investigação Tropical, Lisboa;
- BARROS; N’Singui Pedro (1991) *A Problemática das Línguas Nacionais no Ensino da RPA*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- BARROSO, João (Abril de 2003), *Organização e regulação dos ensinos básico e secundário em Portugal: sentidos de uma evolução*, Educ. Soc., Vol. 24, nº82, Campinas;
- BASTOS, Cristiana (1998) *Notas de viagem de Lévi-Strauss e Gilberto Freyre*, Análise Social, vol. XXXIII (146-147), 2ª e 3ª,
- BATALHA, Ladislau (1889), *Línguas D’África*, Companhia Nacional Editora, Lisboa;
- BATALHA, Ladislau (1890), *Costumes Angolenses*, Companhia Nacional Editora, Lisboa;
- BÉBÉAR, Jean-Pierre – relator (21 de Maio de 2003), *Documento de Trabalho sobre a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD)*, Parlamento Europeu, Comissão para o Desenvolvimento e a Cooperação, DT/496900PT.doc, Tradução Externa;
- BELLIA, Vítor (1996), *Introdução à Economia do Meio Ambiente*, IBAMA, Brasília;
- BENDER, Gerald J. (1976) *Angola sob Domínio Português*, Sá da Costa, Lisboa;
- BERBAUM, Jean (1992), *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*; Edições Escola Superior de Educação João de Deus; Lisboa;
- BIROU, Alain (1982), *Dicionário de Ciências Sociais*, Publicações D. Quixote, Lisboa;

- BITTENCOURT, Marcelo (2000) *A resposta dos “Crioulos Luandenses” ao intensificar do processo colonial em finais do século XIX*, In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- BOAVIDA, Américo; (1967), *Cinco séculos de Exploração Portuguesa*, 2ª ed., Edições 70, Lisboa;
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (1986), *O que é a Educação*, Editora Brasiliense, São Paulo;
- BUDA (1996), *Dhammapada – O Caminho da Perfeição*, Cap. I – Caminhos Opostos, parág. 10 e 11, Livro da Vida Editores, Mem Martins (Portugal);
- CAEIRO, Domingos (2001), *Globalização Económica*; In, CARMO, Hermano – coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa;
- CAETANO, Marcello (1974), *Linha de Rumo para o Ultramar*, Lisboa, discurso proferido na Assembleia Nacional, em 5 de Março de 1974;
- CAFUSSA, Alberto (21 de Junho de 2004), *Países Pobres Representam Apenas 25% do Comércio Mundial*, Jornal de Angola, Luanda;
- CANH, Nguyen Thi, In, O desafio da população; In, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA (1998), *Cuidar o Futuro*, Trinova Editora, Lisboa;
- CANN, John P. (1998), *Contra-Insurreição em África, 1961-1974. O modo português de fazer a guerra*, Edições Antena, S. Pedro do Estoril;
- CAPELA, José (1977) *O Imposto de Palhota e a Introdução do Modo de Produção Capitalista nas colónias*, Afrontamento, Porto;
- CARDOSO Jr., José (11 a 18 de Setembro de 2004), *Sida o maior inimigo de África*, Semanário Angolense, Política, Ano 2, nº78, Luanda;
- CARMO, Hermano – coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa;
- CARMO, Hermano (14-18 de Julho de 1999), *Pistas para uma parceria entre a Universidade Aberta e a CABGOC (no contexto do desenvolvimento de um sistema de EAD em Angola)*; contribuição para a reflexão a fazer nas reuniões de trabalho dos representantes da UA e da CABGOC, Cabinda e Luanda;
- CARMO, Hermano (1997), *Ensino Superior a Distância*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, vol. I, Lisboa;
- CARMO, Hermano (1998), *O desenvolvimento de um sistema de EAD em Angola: pistas para uma parceria estratégica*, Luanda, comunicação ao Fórum sobre *A Universidade Agostinho Neto e o Ensino Superior em Angola*, (2 a 6 de Novembro de 1998)
- CARMO, Hermano (1998a), *Educación intercultural a nivel de posgraduados y enseñanza flexible. realidades y desafios*; In, BESALÚ, Campani e Palaudàrias (1998), *La Educación Intercultural en Europa: un enfoque curricular*, Pomares-Corredor, Barcelona;
- CARMO, Hermano (1999), *Desenvolvimento Comunitário*; Universidade Aberta, Lisboa;
- CARMO, Hermano (2000), *Hipóteses sobre o contributo dos portugueses no processo de reabilitação pós-guerra*, Universidade Aberta, Lisboa. Intervenção no âmbito do 1º Congresso Internacional promovido pela Universidade Aberta, sobre a *Guerra Colonial: realidade e ficção*;
- CARMO, Hermano (2000a) *Intervenção Social com Grupos*, Universidade Aberta, Lisboa;

- CARMO, Hermano (2001), *A educação como problema social*; in, CARMO, Hermano – coord. (2001), *Problemas Sociais Contemporâneos*, Universidade Aberta, Lisboa;
- CARMO, Hermano (2002), *Introdução*, In, ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa;
- CARMO, Hermano (2003), *Rumos da intervenção social com grupos no início do século XXI*, Provas de Agregação em Política e Acção Social, Universidade Aberta, Lisboa, pp.39-44 [texto fotocopiado];
- CARMO, Hermano (Dezembro de 2002), *Multiculturalidade e Educação a Distância*, Universidade Aberta, Lisboa. Texto apresentado numa primeira versão em Baeza, Universidad Internacional de Andalucia - Consorcio *Fernando de los Ríos*, sob a forma de comunicação no *Simpósio Internacional Sobre Possibilidades e Limites do Ensino Virtual no Âmbito Universitário*;
- CARMO, Hermano; FERREIRA, Manuela Malheiro (1998), *Metodologia da Investigação*, Universidade Aberta, Lisboa;
- CARNEIRO, Roberto (1989/1990), *Introdução*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo – Dir. (1989/990), *Povos e Culturas, Educação em África*, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1996), *Epistemologia das Ciências da Educação*, Edições Afrontamento, Porto;
- CARVALHO, Paulo de (13 de Novembro de 2003), Seminário sobre “Angola século XXI: Estabilidade e Desenvolvimento”, Mesa-Redonda sobre Ciência e Produção, Embaixada da República de Angola em Portugal, Lisboa;
- CARVALHO, Paulo de (2000), *Guerra e Paz aos olhos dos luandenses*; In, La Reconciliation en Angola. Une Contribution pour la Paix en Afrique Australe, Centre Culturel Angolais, Paris;
- CARVALHO, Paulo de (2002), *Angola, quanto tempo falta para o amanhã?: Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Celta Editora, Oeiras;
- CARVALHO, Paulo de (29 de Março de 2003), *A luta pelo poder*, Semanário Angolense, Luanda; Texto de apresentação do livro “Na Luta pelo Poder”, de autoria de Humbah Aguiar (Lisboa, 2002, edição do autor), feita no dia 28 de Março de 2003, no ISCTE, em Lisboa (Portugal);
- CARVALHO, Ruy Duarte de (1992), *Angola: O Passado vivido e o Presente em Presença – Hipótese para uma análise antropológica da crise em curso*, In, África: Revista do Centro de Estudos Africanos, USP, S. Paulo, 16-17 (I), p.126, Comunicação apresentada ao “Workshop” *Angola: A crise e o desafio democrático*, realizado em Luanda pela ADRA – Acção para o Desenvolvimento Rural e Ambiente, de 24 a 26 de Agosto de 1992;
- CARVALHO, Ruy Duarte de (27 de Fevereiro de 1998), *Notas para um debate sobre as categorias de Estado e Nação referidas a Angola*, Universidade Agostinho Neto, Angola;
- CASSEN, Bernard; CLAIRMONT, Frédéric F. (Dezembro 2001), *Au mépris des inégalités*, Le Monde Diplomatique, nº573.48º année, Paris;
- CASTELO, Cláudia (1999), *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*, Edições Afrontamento, Porto;
- CASTRO, Josué de (1973), Prefácio, In, ANGELOPOULOS, Angelos (1973), *O Terceiro Mundo frente aos Países Ricos*, Edição “Livros do Brasil”, Lisboa;
- CHACON, Vamireh (2000), *Gilberto Freyre, a globalização e o luso-tropicalismo*; In, MOREIRA, Adriano; VENÂNCIO, José Carlos – Org. (2000), *Luso-tropicalismo: Uma teoria social em questão*; Vega Editora, Lisboa;

- COELHO, Sebastião (2002), *Língua Oficial e Línguas Nacionais*, Comunicação no Encontro Anual da Associação de Universidades de Língua Portuguesa – AULP, Luanda;
- COELHO, Sebastião (quinta-feira, 8 de Agosto de 2002), *Exército de ninguém*, Estórias da História – 5, Jornal de Angola, Luanda;
- COLÓNIA DE ANGOLA (1941), *Censo Geral da População*, vol. I, Imprensa Nacional, Luanda;
- COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA (1998), *Cuidar o Futuro*, Trinova Editora, Lisboa;
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1988), *Nosso Futuro comum*, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro;
- CONJIMBE, Pe. Luís (1991) *Desenvolvimento da Solidariedade e da Parceria*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- CORDEIRO, Ana Dias (3 de Outubro de 2004), *Paulo de Carvalho: o português é um dos factores de exclusão social porque o acesso ao ensino se faz apenas nessa língua*, Jornal Público, Revista Pública, Lisboa;
- CORREIA, Pedro Pezarat (1996), *Angola, do Alvor a Lusaka*, Hugin-Editores Lda, Lisboa;
- CORTESÃO, Luísa; TORRES, Maria Arminda (1989), *Avaliação Pedagógica II – Perspectivas de Sucesso*, Porto Editora, Coleção Ser Professor, Porto;
- COSTA, Luís Dias (1997), *Cultura e Escola. A Sociologia da Educação na Formação de Professores*, Livros Horizonte, Lisboa;
- COUTO, Fernando (1991), *Ensino Primário*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- COUTO, Hildo Honório do (1996), *Introdução ao estudo das línguas crioulas e pidgins*, Editora Universidade de Brasília, Brasília;
- COUTO, Mia (13 de Dezembro de 2003), *Revista Savana*, Maputo, s/t;
- CREIGHTON, Phyllis (1998), *Introdução: Um Mundo em transição*, In, *Cuidar o Futuro*, Comissão Independente População e Qualidade de Vida, Trinova Editora Lda, Lisboa;
- CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO (2001), *Competências Essenciais*, Departamento da Educação Básica, Ministério da Educação, Lisboa;
- CURSOS EM FUNCIONAMENTO NO INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS – ISCE (2004/2005), *Curso de ensino Básico (1º ciclo)*, Planos de Estudos, Licenciaturas, O Guia do Estudante, Odivelas;
- DAVISON, Basil (2000), *O Fardo do Homem Negro – Os efeitos do estado-nação em África*, Edições Chá de Caxinde, Luanda;
- DECLARAÇÃO CONSTITUTIVA DA CPLP (17 de Julho de 1996), Ministério dos Negócios Estrangeiros, Lisboa;
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DO HOMEM (1948), *Pacto Internacional sobre os direitos civis e políticos*, Nações Unidas;
- DECLARACION UNIVERSAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS (1996) *Declaració de Barcelona*, Barcelona, Comité de Seguimento;
- DECRAENE, Philippe (1970), *Le panafricanisme*, Presses Universitaires de France, Paris;
- DEVELOPPEMENT DE L'ÉDUCATION (1996), *Conférence Internationale de l'Éducation*, Rapport National de la République d'Angola, Ministère de l'Éducation, Luanda;

- DIÁRIO DA REPÚBLICA (27 de Novembro de 1976), I Série, nº280, Lei nº 72/76 e Lei nº 73/76, Luanda;
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (30 de Maio de 1987), 1ª Série, nº 43, Decreto nº 9/87, Luanda;
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (31 de Dezembro de 2001), *Lei 13/01*, I Série, nº 65, Luanda;
- DIÁRIO DA REPÚBLICA (9 de Junho de 2000), I Série, nº 23, Decreto-Lei 6/00, Luanda;
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (16 de Fevereiro de 2005), *Protocolo de Quioto entra hoje em vigor*, Lisboa;
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (30 de Setembro de 2004), *Governo russo decide ratificar protocolo*, Lisboa;
- DIÁRIO DE NOTÍCIAS (6 de Maio de 2004), *Bush Promete punir torturas no Iraque*, Lisboa;
- DIAS, Jill (1991) *A Administração Portuguesa Ultramarina entre os séculos XV e XX*, Introdução, In, Guia de Fontes Portuguesas para a História de África, vol. I, Instituto Português de Arquivos, Comissão Nacional para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Fundação Oriente, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa;
- DIAS, Jorge (1986), *Antropologia Cultural*, Castoliva Editora Lda, Vila da Maia;
- DICIONÁRIO ENCICLOPÉDICO ILUSTRADO (1978), Lello & Irmãos Editores, vol. 2, Porto;
- DIRECTRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (1994), *Princípios Gerais*, Cadernos Educação Básica, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Ensino Fundamental, Brasília;
- DUARTE, Dulce Almada (1998), *Bilinguismo ou Diglossia?*, Spleen Edições, Praia (Cabo Verde);
- ECO, Humberto (1991), *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, Editorial Presença, Lisboa;
- EHRENTANT, R. (10 de Outubro de 1977), *Prefácio*, In, TRIGO; Salvado (1977), *Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa*, Brasília Editora; Porto;
- ELUGBE, Ben (1998), *Língua e Educação na Nigéria: Política e Implementação*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org., (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
- EMMERIJ, Louis (1993), *Norte-Sul: A granada descavilhada*, Bertrand Editora, Lisboa;
- ERVEDOSA, Carlos (1985), *Roteiro da Literatura Angolana*, União dos Escritores Angolanos, Luanda;
- ESTRATÉGIA INTEGRADA PARA A MELHORIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO, 2001-2015, (Agosto de 2001), Conselho de Ministros, Luanda;
- FALL, Ibrahima D. (1991), In, *Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Prefácio, Ministério da Educação, Luanda;
- FANON, Frantz (1952), *Pele Negra, Máscaras Brancas*, A. Ferreira, Porto;
- FANON, Frantz (s/d), *Os Condenados da Terra*, Ulmeiro/Terceiro Mundo e Revolução, nº 3, Lisboa;
- FAZENDEIRO, António (1992) *A problemática da Iniciação Escolar (texto adaptado)*, in, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda;
- FERNANDES, João; NTONDO, Zavoni (2002), *Angola: Povos e Línguas*, Editorial Nzila, Luanda;
- FERNANDES, Moisés Silva (2002), *A iniciativa gorada de Franco Nogueira para o estabelecimento de relações diplomáticas entre Portugal e a China Continental em 1964*,

Administração nº56, vol. XV, Instituto de Ciências Sociais da Universidade Técnica de Lisboa;

- FERREIRA, Eduardo Paz (2004), *Valores e Interesses. Desenvolvimento Económico e Política Comunitária de Cooperação*, Livraria Almedina, Coimbra;
- FERREIRA, M. Ennes (1993), *Angola da política Económica às Relações Económicas com Portugal*, Câmara de Comércio e Indústria Portugal-Angola, Lisboa;
- FERRONHA, António (s/d), *As cartas do “rei” do Congo D. Afonso*, Grupo de Trabalho do Ministério da Educação, para as Comemorações dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa;
- FERRONHA, António Luís (2000), In, MOREIRA, Adriano; VENÂNCIO, José Carlos – Org. (2000), *Luso-tropicalismo: Uma teoria social em questão*; Vega Editora, Lisboa;
- FLAVELL, J. H. (1985), *Cognitive Development*, Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, p.39; In, SPRINTHALL, Norman A.; SPRINTHALL, Richard C. (1993), *Psicologia Educacional – Uma Abordagem Desenvolvimentista*, Editora McGraw-Hill de Portugal Lda, Alfragide (Amadora);
- FONTE DESCONHECIDA (2003?), *Reflecta*, texto circunstancialmente encontrado em correio electrónico;
- FONTINHA, Mário (1983), *Desenhos na Areia dos Quiocos do Nordeste de Angola*, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- FREIRE, Paulo (1997), *Pedagogia da Autonomia; saberes necessários à prática educativa*, Editora Paz e Terra S/A, Colecção Leitura, São Paulo;
- FREUDENTHAL, Aida (2000), *A Utopia Angolense (1880-1915)*; In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- FREYRE, Gilberto (1957) [1932], *Casa Grande e Senzala*, Edição “Livros do Brasil”, Lisboa;
- FREYRE, Gilberto (1980), *Aventura e Rotina*, “Edições Livros do Brasil” Lisboa, 2ª ed., Lisboa;
- GERDES, Paulus (2001), *Lusona – Recreações Geométricas de África*, Texto Editora Lda, Lisboa;
- GIMENO, José Blat (1984), *El fracaso escolar en la enseñanza primaria: medios para combatirlo – Estudio comparativo internacional*, UNESCO, Paris;
- GONÇALVES, António Custódio (1985), *Le lignage contre l’État*, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa e Universidade de Évora, Évora;
- GONÇALVES, António Custódio (1995), *Kimpa Vita: Simbiose de Tradição e de Modernidade*; In, ENCONTRO DE POVOS E CULTURAS EM ANGOLA – Actas do Seminário (3 a 6 de Abril de 1995), Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, Lisboa;
- GONÇALVES, António Custódio (2000), *Identidades culturais e emergência do nacionalismo angolano*, In, SANTOS, Maria Emília Madeira (dir.), *A África e a Instalação do Sistema Colonial (c.1885-c.1930)*, Actas, III Reunião Internacional de História de África, Centro de Estudos de História e Cartografia Antiga, Instituto de Investigação Científica Tropical, Lisboa;
- GONÇALVES, António Custódio (2003), *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Edições Afrontamento, Porto;

- GONÇALVES, Isaiás, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991) *Educação para a Saúde, Nutrição, Ambiente e População*; In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- GONÇALVES, Isaiás, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991a), *Os Meios de Informação como Agentes de Formação da Opinião Pública em Defesa da Educação fundamental*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- GONÇALVES, Isaiás, PEGADO, Rosa, COELHO, Virgílio (1991b) *Métodos e Formas de Ensino não Convencionais*; In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- GOURGEL, Aniceto A. (2000), *Pequeno Glossário de História*, Editora Angolense, Luanda;
- GRAÇA; António; COHEN, Naiole; KIALA, Pedro (1992), *Contexto para o Desenvolvimento Educativo*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, textos elaborados por equipas nacionais, Ministério da Educação, Luanda;
- GUERRA, João Paulo (2002); *Savimbi, Vida e Morte*; Bertrand Editora, Lisboa;
- GUIA DE FONTES PORTUGUESAS PARA A HISTÓRIA DE ÁFRICA (1991), Vol. I, Instituto Português de Arquivos, Comissão Nacional para a Comemoração dos Descobrimentos Portugueses, Fundação Oriente e Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa;
- GUIA DO MUNDO (2000), Trinova Editora, Lisboa;
- GUIA PRÁTICO DA DÉCADA MUNDIAL DO DESENVOLVIMENTO CULTURAL 1988 – 1997, *Resolução 41/187 adoptada em 8 de Dezembro de 1986 pela Assembleia-Geral das Nações Unidas* (1988), UNESCO, Paris;
- GUIMARÃES Ângela (1984), *Uma corrente do Colonialismo Português*, Livros Horizonte, Porto;
- HAGÈRE, Claude (1996), *A criança de duas línguas*, Instituto Piaget, Lisboa;
- HAIDARA, Baba Akhib (1989/1990), *Desenvolvimento e Educação em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo – Dir. (1989/1990), Povos e Culturas, Educação em África, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;
- HENDERSON, Lawrence W. (2001) *A Igreja em Angola*, Editorial Além-Mar, s/l;
- HODGES, Tony (2002), *Angola – Do Afro-Estalinismo ao Capitalismo Selvagem*, Principia, Cascais;
- HYLSTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher (1997), *II. Questões Linguísticas*, INDE, Maputo;
- HYLSTENSTAM, Kenneth; STROUD, Christopher (1998), *O Conceito de Língua Segunda num contexto africano: Implicações para a pesquisa e Teoria sobre a aquisição de Língua Segunda*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
- INSTITUTO INTERNACIONAL DE LÍNGUA PORTUGUESA – IILP (2002), *Seminário para a Edificação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa realizado de 5 a 8 de Junho de 2001*, Cadernos CPLP, Lisboa;
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA (1998), *Estatísticas da CPLP*, Lisboa;
- INSTRUMENTOS DE ENSINO DE ADULTOS E A DISTÂNCIA (1982), Contebrás, Brasília-DF (manual de instrução);
- JAMBA, Almerindo Jaka (1989-1990), *Inovação Educativa: O Ensino e a Promoção das Línguas Africanas nos Programas Escolares nas Zonas Libertadas da UNITA em Angola*; In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo, Dir. (1989-1990),

- Educação em África*, Povos e Culturas, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;
- JANUÁRIO, José Norberto (1996), *da Miscigenação à Utopia*, In, Angola Informação, Serviços de Imprensa da Embaixada da República de Angola em Portugal, Lisboa;
 - JERPHAGNON, Lucien (1973), *Dicionário das Grandes Filosofias*, Edições 70, Lisboa;
 - JOÃO, Maria Isabel (2002), *Memória e Império – Comemorações em Portugal (1880-1960)*, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia, Lisboa;
 - JORGE, Manuel (1998) *Para Compreender Angola*, Publicações Dom Quixote Lda, Lisboa;
 - JORNAL DE ANGOLA (9 de Julho de 2004), Angola adere a mecanismo de avaliação de governação, Luanda;
 - JÚNIOR, Manuel Piedade (3 de Dezembro de 2005), *Economia do país vai crescer consideravelmente este ano*, Entrevista, Angop, Luanda;
 - KAJIBANGA, Víctor (1999), *Crise da Racionalidade Lusotropicalista e do “Paradigma” da Crioulidade. O caso da antropossociologia de Angola*; Comunicação apresentada ao Colóquio “O Luso-tropicalismo Revisado” realizado em Lisboa, na Sociedade de Geografia de Lisboa, de 11 a 12 de Fevereiro de 1999;
 - KAJIBANGA, Victor (2000), *A Alma Sociológica na Ensaística de Mário Pinto de Andrade*, Instituto Nacional das Indústrias Culturais, Luanda;
 - KAJIBANGA, Victor (2000a), *Ensino Superior e Dimensão Cultural de Desenvolvimento*, Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, Porto;
 - KASHOKI, Mubanga (1998), *Utilização das Línguas Africanas na Educação Básica: Lições da Experiência Zambiana*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
 - KELLY, Albert Victor; *O currículo. Teoria e prática*; Editora Harbra Ltda; São Paulo;
 - KUKANDA, Vatomene (1985-1986), *Notas de Introdução à Linguística Bantu*, Universidade Agostinho Neto, Instituto Superior de Ciências da Educação – ISCED, Lubango;
 - LABAN, Michel – coord. (2003), *Viriato da Cruz: Cartas de Pequim. Com uma entrevista de Monique Chajmowicz e um ensaio de Christine Messiant*, Edições Chá de Caxinde, Luanda;
 - LAENG, Mauro (1978), *Dicionário de Pedagogia*, Publicações Dom Quixote, Lisboa;
 - LAMA, Dalai (2000), *Ética para o Novo Milénio*, Circulo dos Leitores, Lisboa;
 - LAMBO, Gonzaga (s/d), *Da Criação Popular Angolana*, Edição do autor, s/l;
 - LARA, Lúcio (1997), *Um Amplo Movimento*, Vol. I, Edição Lúcio e Ruth Lara, Luanda;
 - LARANGEIRA Pires, (1995), *A Negritude Africana de Língua Portuguesa*, Dissertação de Doutoramento em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, Edições Afrontamento, colecção textos/29, Porto;
 - LEGÈRE, Karsten (1998), *Línguas na Educação. Namíbia: Realizações e Problemas (ênfoque nas Línguas Namibianas)*; In, STROUD, Christopher; TUZINE, António (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
 - LEI DE BASES DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO (2001), Diário da República, I Série, nº65, Luanda;
 - LEI DO INDIGENATO (31 de Maio de 1944); Decreto-Lei nº 39.666, suplemento ao B.º22, 1ªsérie, art.6º, parág. 1;
 - LEWY, Arich – org. (1979) *Avaliação de currículo*, EPU – Editora Pedagógica Universitária Ltda e EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, São Paulo;

- LIMA, Maria de Jesus Sousa; FRIAS, Maria José Matos (1998), *Necessidades de formação de professores do ensino primário e secundário e preparação de um programa de reorganização dos INE*, Relatório Final, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação, Porto;
- LOPES, Carlos (1997), *Compasso de Espera. O fundamental e o acessório na crise africana*, Edições Afrontamento, Porto;
- LOPES, Sónia Carla Martins de Barros (2003), *Projectos de Alfabetização no Contexto Colonial Português (1890-1945). Agentes, Aprendizagem da Leitura e da Escrita e Visões do Outro: Questões Acerca da Interculturalidade*; Dissertação de Mestrado em Relações Interculturais, Universidade Aberta, Porto;
- LUDOJOSKI, Roque L. (1972), *Andragogia e Educación del Adulto*, Gadalupe, Buenos Aires;
- M'BOKOLO, Elikia (17 de Junho de 2001), *Prefácio*, Accra, In, GONÇALVES, António Custódio (2003) *Tradição e Modernidade na (Re)Construção de Angola*, Edições Afrontamento, Porto;
- MAALOUF, Amin (1999), *As identidades assassinas*, Difel 82 – Difusão Editorial, S. A., Algés;
- MACEDO, Hélder (2002), *A Guerra Colonial: experiência, imaginação e memória*, In, TEIXEIRA, Rui de Azevedo, org. (2002) *A Guerra do Ultramar: Realidade e Ficção*, Livro de Actas do II Congresso Internacional sobre a Guerra Colonial, Editorial Notícias, Lisboa;
- MACHADO, José Pedro (1987)[1952], *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, vol. III, Livros Horizonte Lda, Lisboa;
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (1995), *Sociolinguística*, Universidade Aberta, Lisboa;
- MARQUES, Maria Emília Ricardo (2003), *Português Língua Segunda*, Universidade Aberta, Lisboa;
- MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro (1995), *A Língua Portuguesa em África: Educação, Ensino, Formação*, Pendor Editorial Lda, Sínteses –3, Évora;
- MARTINS, João V. (1993), *Crenças, Adivinhação e Medicinas Tropicais dos Tuchokwe, do Nordeste de Angola*, Instituto de Investigação Científica e Tropical, Lisboa;
- MARTINS, José António (1991), *Alguns dados sobre a situação económico-social em Angola*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- MARTINS, José António (1991a), *Educação para crianças vítimas da guerra*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- MARTINS, Oliveira (1978), *O Brasil e as colónias portuguesas*, Guimarães Editores, Lisboa;
- MARTINS, Zeferino (21 de Janeiro de 2002), *Texto de apresentação*, In, ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa;
- MATEUS, Dalila Cabrita (1999), *A luta pela Independência – A Formação das Elites Fundadoras da Frelimo, MPLA e PAIGC*, Editorial Inquérito, Mem Martins;
- MATEUS, Dalila Cabrita (2004), *A PIDE/DGS na Guerra Colonial, 1961-1974*, Terramar, Lisboa;
- MAYOR, Frederico (1990-1995), *África – Uma Prioridade*; Programa de Acção Proposto pelo Director-Geral; Centro Unesco do Porto, Departamento da Fundação Eng. António de Almeida, Porto;
- MAZULA, Brazão (1995), *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*, Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa & Edições Afrontamento, Lisboa;

- MAZULA, Brazão (2002), *Para a Edificação do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, In, Cadernos CPLP, Instituto Internacional de Língua Portuguesa, CPLP, Lisboa;
- MEMMI, Albert (1993), *O Racismo*, Editorial Caminho, Lisboa;
- MHLOYI, Marvellous (1998), *Zimbabwe, Audição Pública da África Austral*; In, COMISSÃO INDEPENDENTE POPULAÇÃO E QUALIDADE DE VIDA, *Cuidar o Futuro*, Trinova Editora, Lisboa;
- MIGUEIS, Joaquim (2000), *Crianças de rua em Angola*, dissertação de Mestrado em Sociologia, ISCSP, Lisboa (inédito);
- MIGUEIS, Jorge; BRITO, Maria Manuela – coord. (1994), *Angola: Constituição, Lei Eleitoral e Legislação Complementar*, vol. I, Edições 70, Lisboa;
- MIGUEL, José Filipe (1991) *A Imprensa Face à Educação*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- MILLER, Joseph C. (1995), *Poder Político e Parentesco – Os antigos Estados Mbundu em Angola*, Arquivo Histórico Nacional – Angola, Ministério da Cultura, Luanda;
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (1974), *Ensino Primário*, Secretaria-Geral, Divisão de Documentação, Algueirão;
- MIRANDA, Joana (2002), *A Identidade Nacional: do Mito ao Sentido Estratégico*, Celta Editora, Oeiras;
- MOÇÃO DE ESTRATÉGIA DO V CONGRESSO DO MPLA (6 A 10 de Dezembro de 2003), *A educação e o ensino como condição para a redução da pobreza*, MPLA – Novas soluções para Angola (versão aprovada na reunião do Comité Central de 13/11/03), Sub-Comissão, de actualização da Tese, Estatutos, Programa, Luanda;
- MONOGRAFIA DE ANGOLA (2001), Ministério do Planeamento, Governo de Angola, Executive Center, Luanda;
- MONTEIRO, Carlinda R.; GOURGEL, Ana Afonso (1992), *Educação Pré-escolar*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda;
- MOREIRA Adriano (1997a), *As línguas africanas e orientais*, Diário de Notícias de 29 de Julho de 1997, Opinião; Lisboa;
- MOREIRA, Adriano (1996), *Teoria das Relações Internacionais*, Livraria Almedina, Coimbra;
- MOREIRA, Adriano (1997b) *A Unidade Linguística, o Pluralismo Cultural, a Convergência Estratégica*, intervenção na Universidade dos Açores a 29 de Outubro de 1997, no colóquio Portugal e as Relações Transatlânticas, Ponta Delgada;
- MOREIRA, Adriano (2002), *Os Trópicos da Europa*, Academia Internacional de Cultura Portuguesa – AICP, Boletim nº29, Lisboa;
- MOREIRA, Adriano (7 de Outubro de 2003), *Intervenção*, Seminário sobre Educação da Juventude: Conceito de Liderança e Cidadania, Instituto de Defesa Nacional, Lisboa;
- MOREIRA, Adriano; Venâncio, José Carlos, org. (2000) *Luso-tropicalismo – Uma teoria social em questão*, Vega Editora, 1ª ed., Lisboa;
- MOREIRO, José Maria (1996), *Miguel Torga e África*, Universitária Editora Lda, Lisboa;
- MORIN, Edgar (2003), *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Cortez Editora e UNESCO, 8ª ed., São Paulo e Brasília – DF;
- MUNDIMBE, V.Y. (1988), *The Invention of Africa – Gnosis, Philosophy, and the Order of Knowledge*, Indiana University Press – Blooming and Indianapolis; James Currey, London;

- N'GANGA, João Paulo (1995) *Preto no Branco. A regra e a exceção*, Edições Afrontamento, Porto;
- N'Singui Pedro (1991) *A Problemática das Línguas Nacionais no Ensino da RPA*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- NASCIMENTO, Adão (1991), *Formação e Recrutamento de Quadros para a Educação de Base*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- NASCIMENTO, Adão; ANTÓNIO, Bernardo; CATERÇA, Laura; SILVA, Leonor (1992), *Formação de Quadros de Ensino, Exame Sectorial da Educação*, Ministério da Educação, Luanda;
- NETO, Agostinho (1979), *Sobre a Cultura Nacional*, Cadernos Lavra e Oficina/UEA, Luanda;
- NETO, Agostinho (1980?), *Havemos de Voltar*, Sagrada Esperança, União dos Escritores Angolanos, Luanda;
- NETO, António Burity da Silva, *Introdução*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- NETO, Felix (1993), *Psicologia da Migração Portuguesa*, Universidade Aberta, Lisboa;
- NETO, Maria da Conceição (30 de Janeiro de 1994), *A Universidade dos Sete vista das Margens do Kwanza*, Jornal de Angola, Vida e Cultura, Luanda;
- NEVES, Fernando; (1974), *Negritude e Revolução em Angola*, Edições "ETC", Paris;
- NOVA, Sebastião Vila (1998), *Donald Pierson e a Escola de Chicago na Sociedade Brasileira*, Vega, Lisboa;
- NÓVOA, António (1992), *Os professores e a sua formação*, Nota de Apresentação, Publicações D. Quixote Lda, Lisboa;
- O INDEPENDENTE (27 de Julho de 2002), *O homem que "revolucionou" o português*, Semanário de Actualidade e Informação Geral n.º 146, Luanda;
- OBENGA, Théophile; SOUINDOULA, Simão, dir. (1991) *Racines Bantu – Bantu Roots*; Introducion, Sépia, Paris;
- OLIVEIRA, Ana Maria (1999), *Elementos Simbólicos do Kibanguismo*, Missão de Cooperação Francesa – Cultura em Novembro/94, Luanda;
- OLIVEIRA, Colandi Carvalho de (2003), *Psicologia da Ensinoagem*, Edição do Autor, Goiânia (Goiás);
- OLIVEIRA, Mário António Fernandes de (1997), *A Formação da Literatura Angola (1851-1950)*, Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Lisboa;
- ORÇAMENTO CONSOLIDADO (4 de Julho de 2002), *Resumo da Despesa por Função, Sub-função e Programa*, Direcção Nacional do Orçamento, Ministério das Finanças, Luanda;
- PACAVIRA, Manuel Pedro (2003), *O 4 de Fevereiro pelos próprios*, Editorial Nzila, Luanda;
- PACHECO, Carlos (1997) *MPLA – um nascimento polémico (as falsificações da história)*, Vega, documento nº 13, Lisboa;
- PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção (1999), *Formação e Avaliação de Professores*, Porto Editora Lda, Porto;
- PADRÃO, F. Cerviño (1978), *A colonização do Sul de Angola, 1485-1974*, edição do autor, Lisboa;
- PANOFF, Michel; PERRIN, Michel (1973), *Dicionário de Etnologia*, Edições 70, Lexis, Lisboa;
- PARISOT, François, Coord. (2001), *Cidadanias Nacionais e Cidadanias Europeias*, Didáctica Editora, Lisboa;

- PARREIRA, Adriano (1990), *Dicionário Glossográfico e Toponímico da documentação sobre Angola – séculos XV-XVII*, Editorial Estampa, Lisboa;
- PARREIRA, Adriano (2003), *Breve Cronologia da História de Angola – 1489-1706*, Editorial Nzila, Luanda;
- PARREIRA, Adriano (2003a) *Efemérides da História de Angola – séculos XV-XVII*, Editorial Nzila, Luanda;
- PATRÍCIO, José (1998), *Angola-EUA – Os Caminhos do Bom Senso*, Publicações D. Quixote, Lisboa;
- PATRÍCIO, Manuel Ferreira – org. (1992), *A Escola Cultural e os Valores*, Porto Editora, Porto;
- PÉLISSIER, René (1986), *História das Campanhas de Angola*, vols. I e II, Editorial Estampa, Lisboa;
- PEREIRA, Maria Laura Monteiro (1989-1990) *Ensino do Português em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo, Dir. (1989-1990), *Educação em África*, Povos e Culturas, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;
- PERRENOUD, Phillipe (2000), *Dez novas competências para ensinar*, Artes Médicas Sul, Porto Alegre;
- PINTO, Conceição (2001), *Crianças em perigo e em situação de rua*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa;
- PLANO-QUADRO NACIONAL DE RECONSTRUÇÃO DO SISTEMA EDUCATIVO, (1995) Ministério da Educação, Luanda;
- PORTER, Michael E. (1993), *A vantagem competitiva das nações*, Editora Campus, Rio de Janeiro;
- POTH, Joseph (1979), *Línguas Nacionais e Formação de Professores em África*, Edições 70, Lisboa;
- PROBLEMÁTICA DA EDUCAÇÃO E ENSINO (1997), Ministério da Educação, Luanda;
- PROVÍNCIA DE ANGOLA (1953), *II Recenseamento Geral da População (1950)*, Direcção dos Serviços de Estatísticas, Imprensa Nacional, vol. I, Luanda;
- REDINHA, José (1965), *Distribuição Étnica da Província de Angola*, Centro de Informação e Turismo de Angola, Luanda;
- REDINHA, José (1974), *Etnias e Culturas de Angola*, Instituto de Investigação Científica de Angola; Luanda;
- REFORMA EDUCATIVA (s/d), *Programa do 1º ciclo do Ensino Básico*, Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário, Ministério da Educação, Lisboa;
- RELA, José Manuel Zenha (1998), *África Século XXI. Os Desafios da Globalização e as Respostas do Desenvolvimento*; Sociedade de Geografia de Lisboa, Lisboa;
- RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (1999), *Tendências demográficas*, PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa
- RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2002), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD, Lisboa;
- RELATÓRIO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO (2003), PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO, PNUD, Lisboa;
- REX, John (1988), *Raça e Etnia*, Editorial Estampa, Lisboa;
- RIBAS, Óscar (1979), *Misoso*, vol. I, Imprensa Nacional – UEE, Luanda;

- RIBAS, Óscar (2002), *Temas da Vida Angolana e suas Incidências*, Chá de Caxinde, Luanda;
- RIBEIRO, Darcy (1997) *O povo brasileiro*, Companhia das Letras, São Paulo;
- RIBEIRO, Orlando (1981), *A colonização de Angola e o seu fracasso*, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa;
- RITA, Cristina (29 de Julho de 2004), *Kaúlza, o último duro do regime de Salazar*, In, Correio da Manhã, Lisboa;
- ROCA, Zoran (2000), *As “Crianças de Rua” em Angola*, Edições Universitárias Lusófonas, Lisboa;
- ROCHA; Edmundo (1997), *O Clube Marítimo Africano*, Edição da Câmara Municipal de Lisboa, Lisboa;
- ROCHA; Edmundo (2003), *Angola: Contribuição ao Estudo da Génese do Nacionalismo Moderno Angolano (período 1950 – 1964)*, Edição do autor, Lisboa;
- RODRIGUES, Eugénia (2003), *A Geração Silenciada. A Liga Nacional Africana e a Representação do Branco em Angola na Década de 30*, Edições Afrontamento, Porto;
- ROMEU, João (1991), *A Alfabetização, a Pós-Alfabetização e o Ensino de Adultos*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- ROMEU, João; BARROS, N’Singui; N’GONGA, Afonso; CAMPOS, Urbano Eliot (1992) *Educação Não-Formal*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda;
- ROSA, Sofia Miguel (29 de Novembro de 2003), *Fome volta a atacar*, Semanário Expresso, Lisboa;
- ROSAS, Fernando (1986) *O Estado Novo nos Anos Trinta*, Editorial Estampa, Lisboa;
- SANTOS BENEDITO, N. D. (1999), *A globalização e os Desafios à Educação*, Coimbra, (comunicação não publicada);
- SANTOS, Armando dos (2002), *Antropologia Geral – Etnografia, Etnologia, Antropologia Social*, Universidade Aberta, Lisboa;
- SANTOS, Eduardo dos (1968), *Pan-Africanismo de ontem e de hoje*, Edição do autor, Lisboa;
- SANTOS, Eduardo dos (1969), *Religiões de Angola*, Junta de Investigações do Ultramar, Lisboa;
- SANTOS, José Eduardo dos (2001), *Prefácio*, In, MONOGRAFIA DE ANGOLA (2001), Ministério do Planeamento, Governo de Angola, Executive Center, Luanda;
- SANTOS, José Eduardo dos (5 de Setembro de 2003), *PR reconhece riqueza para poucos e pobreza para muitos*, Notícia da Voz da América (intervenção pública do presidente da República de Angola no Sumbe, capital da província do Kuanza Sul);
- SANTOS, Martins dos (1970), *História do ensino em Angola*, Edição dos Serviços de Educação, Angola;
- SANTOS, Narciso (1991) *Reforma Educativa e Necessidades para o ano 2000*, In, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- SANTOS, Narciso; PETERSON, Domingos; PAULA, João Santos (1992) *Estruturas Nacionais, Organização e Objectivos*, In, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda;
- SÉGUIER, Jaime de – dir. (1977), *Dicionário Prático Ilustrado*, Lello & Irmão – Editores, Porto;
- SEN, Amartya (2000), *Desenvolvimento com liberdade*, Companhia das Letras, São Paulo;

- SERRA, Fernando Humberto Santos (2004), *Concepções Educacionais em Tempos Revolucionários*, Tese de Doutoramento, vol. I, Faculdade de Ciências, Universidade de Lisboa, Lisboa;
- SEYA, T.P. (1989/1990), *Desenvolvimento e Educação em África*, In, MATOS, Artur Teodoro; MEDEIROS, Carlos Laranjo – Dir. (1989/990), Povos e Culturas, Educação em África, Centro de Estudos dos Povos e Culturas de Expressão Portuguesa, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa;
- SIGUÁN, M.; MacKey, W. F. (1986), *Education e Bilinguisme*, Delachaux & Niestlé, UNESCO et Lausanne, Paris;
- SILVA CUNHA, J.M. (1953), *O Sistema Português de Política Indígena, Subsídios para o seu Estudo*, Coimbra Editora, Coimbra;
- SILVA REGO, A da (1961), Lições de Missionologia, Junta de Investigações do Ultramar, Centro de Estudos Políticos e Sociais, Lisboa;
- SILVA REGO, A. da (1960-1961), *História do Ultramar Português* (apontamentos); Associação Académica do I.S.C.S.P.U, Lisboa;
- SILVA, Eugénio Adolfo Alves da (2004), *O Burocrático e o Político na Administração Universitária. Continuidades e rupturas na gestão dos recursos humanos docentes na Universidade Agostinho Neto (Angola)*, Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga;
- SILVA, Gaspar (1997) *Utopia – Seis Destinos, Política de Cooperação*, Quatro Margens Editora, Lisboa;
- SILVA, Rosa Cruz; coord. (1997), *Angola e o seu Potencial/História*, Ministério da Cultura, Luanda;
- SOUINDOULA, Simão (1994), *Paz para Cabinda: Dados históricos do projecto de autonomia*, In, COLLOQUE DE PARIS (16-18 Février 1994), *Paix, Progres Et Democratie en Angola*, Edition du Centre Culturel Angolais, Paris;
- SOUINDOULA, Simão (2003), Resumo da Comunicação apresentada na Conferência Internacional sobre o Diálogo Intercultural e a Cultura da Paz na África Central e na Região dos Grandes Lagos realizada de 2 a 4 de Setembro de 2003, Libreville (Gabão);
- SOUSA FERREIRA, Eduardo de (1974), *Aspectos do Colonialismo Português*, Seara Nova, Lisboa;
- SPÍNOLA, António de (1974), Portugal e o Futuro, Arcádia, s/l;
- STIGLITZ, Joseph E. (Abril de 2002), *A Mundialização em Acção*, Le Monde Diplomatique n° 577-49° année, Paris;
- STROUD, Christopher; TUZINE, António (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
- SURE, Kembo (1998), *Educação Bilingue num ambiente desigual*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org. (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
- TALI, Jean-Michel Makebo (2001), *Dissidências e Poder de Estado – O MPLA perante si próprio*, Editorial Nzila, Coleção Ensaio – 3, Luanda;
- TEIXEIRA, Nuno Severiano (1990), *O Ultimatum Inglês – Política Externa e Política Interna no Portugal de 1890*, Publicações Alfa, S. A. Lisboa;
- THOMAS, Menga; COUTO, Fernando; ZIVENDELE, Sebastião; e outros (1992) *Educação Geral*, Exame Sectorial da Educação, Documento de Trabalho, Ministério da Educação, Luanda;
- TIERNO, Bernabe (1996) *Valores Humanos*, Taller de Editores, S. A., Madrid;
- TINHORÃO, José Ramos (1997) [1988], *Os Negros em Portugal. Uma presença silenciosa*, Editorial Caminho S.A., Coleção Universitária, 2ª ed., Lisboa;

- TORRES, Adelino (1998), *Horizontes do Desenvolvimento Africano no Limiar do Século XXI*, Vega, Lisboa;
- TORRES, Adelino (2002), *Prefácio*, In, CARVALHO, Paulo de, *Angola, quanto tempo falta para o amanhã?: Reflexões sobre as crises política, económica e social*, Celta Editora, Oeiras;
- TRIGO, Salvado (1977), *Introdução à Literatura Angolana de Expressão Portuguesa*, Brasília Editora, Porto;
- TRIGO, Salvado (1979) *A Poética da Geração da Mensagem*, Brasília Editora, Porto;
- UNITED NATIONS (1962), Report of the Sub-Committee on the Situation in Angola (A/4978);
- VAN-DÚNEM, Fernando França (1998), *Prefácio*, in, PATRÍCIO, José (1998), *Angola-EUA – Os Caminhos do Bom Senso*, Publicações D. Quixote, Lisboa;
- VAN-DÚNEM, Fernando José de F. D. (1991), *Intervenção do Primeiro-ministro da República de Angola na Sessão de Encerramento da Mesa Redonda sobre Educação para Todos*, Ministério da Educação, Luanda;
- VENÂNCIO, José Carlos (1999), *Terceiro Mundo, Globalização e Criatividade artística – Algumas notas sobre a experiência africana*; In, MARTINHO, Ana Maria Mão-de-Ferro, Org. e Cood. (1999), *África Investigações Multidisciplinares*, Editorial Num, Évora;
- VENÂNCIO, José Carlos (2000), *O facto Africano. Elementos para uma sociologia da África*, Vega, Lisboa;
- VIEGAS, Maria de Fátima R. L. (s/d) *Panorama Religioso em Angola – Dados Estatísticos (1987-1997)*, Instituto Nacional para os Assuntos Religiosos, Ministério da Cultura, Luanda;
- VVAA (1977), *Princípios para a Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na RPA*, Ministério da Educação, Luanda;
- VVAA (1978), *Teses e Resoluções do 1º Congresso do MPLA*, I.N.A., Luanda;
- VVAA (1981), *A Reformulação do Sistema de Educação e Ensino na República Popular de Angola e suas perspectivas*, Ministério da Educação, Luanda
- VVAA (1986) *Relatório do Balanço realizado pelo Grupo de prognóstico de Ministério da Educação da República Popular de Angola, do mês de Março ao mês de Junho de 1986*, Gabinete de Estudos para o Diagnóstico, Etapa Diagnóstica, anexo 8, MED, Luanda;
- VVAA (1988) *Medidas para o Saneamento e Estabilização do Actual Sistema de Educação e Ensino e Bases Gerais para um Novo Modelo*, Introdução, Ministério da Educação, Luanda;
- VVAA (1990), *Reformulação do Sistema de Educação e Ensino*, Ministério de Educação, Luanda;
- VVAA (1991), *Ensino Especial*, Mesa Redonda sobre Educação para Todos, Ministério da Educação, Luanda;
- VVAA (1992), *Educação Pré-escolar*, Exame Sectorial da Educação, Ministério da Educação, Luanda;
- VVAA (2000), *Estudos em Memória do Prof. Doutor Luís Sá*, Revista Discursos, Universidade Aberta, Lisboa;
- VVAA (2003), *Objectivos e Metas de Desenvolvimento do Milénio*, Relatório do Desenvolvimento Humano/2003, PNUD, Nova Iorque;
- VVAA (Agosto de 2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*, Conselho de Ministros, Luanda

- VVAA (Agosto de 2001), *Estratégia Integrada para a Melhoria do Sistema de Educação, 2001-2015*, Conselho de Ministros, cap. I, Luanda;
- VVAA (Dezembro de 1993) *Opções para a Reconstrução do Sistema Educativo*, Estudo Sectorial, Tomos I e II, Departamento de Estatística, UNESCO – UNICEF – MEC, Luanda;
- WEBB, Vic (1998), *Ensino Multicultural da Língua*, In, STROUD, Christopher; TUZINE, António, org, (1998), *Uso de Línguas Africanas no Ensino: Problemas e Perspectivas*, INDE, Maputo;
- ZAU, Filipe (1996), *Da Distância do Ensino ao Ensino a Distância*; In, Angola Informação, Edição dos Serviços de Imprensa da Embaixada da República de Angola em Portugal, Lisboa;
- ZAU, Filipe (1996a), *Encanto de um mar que eu canto*; Universitária Editora, Lisboa;
- ZAU, Filipe (1997), *A Pluralidade da Língua Portuguesa – “A Festa da Língua Portuguesa”*, Painel, Actas publicadas pela Câmara Municipal de Sintra, Sintra;
- ZAU, Filipe (1997a), *A Problemática do Ensino Básico em Angola – Uma perspectiva pedagógica para o desenvolvimento*, Revista Angola–Informação, Embaixada de Angola em Portugal, Ano II, nº2, Lisboa;
- ZAU, Filipe (1997b), *O Ensino do Português em Angola*, In, PINTO, Paulo Feytor – Coord. (1997), *II Encontro Nacional da APP (Associação de Professores de Português)*, Actas, Escola Superior de Comunicação Social, Lisboa;
- ZAU, Filipe (1997c), *Unidade, Unicidade e Diversidades Culturais no ensino na problemática do ensino básico em Angola*; In, COLOQUE DE PARIS (29 et 30 Mai 1997), *Deux Piliers du développement de l’Angola: L’Education et La Culture*, Centre Culturel Angolais; Maison de l’Angola; Editions du Centre Culturel Angolais, Paris;
- ZAU, Filipe (1998), *A Interferência das Línguas Africanas no Ensino em Língua Portuguesa*, Portugal Socialista (Revista do Órgão Central do Partido Socialista Português), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, trimestral, nº216, Lisboa;
- ZAU, Filipe (1998a), *O Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, Revista Bilingue “É Pá”, Curso de especialização de Português WS 97/98; Berlim;
- ZAU, Filipe (1998b), *Palavra da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*; In, IV Seminário Internacional de literaturas de Língua Portuguesa, Revista do Centro de Estudos Portugueses Hélio Simões, Universidade Estadual de Santa Cruz, Departamento de Letras, Anual, nº1, Ilhéus, Estado da Bahia;
- ZAU, Filipe (1999), *A Educação em África*, In, *África: Investigadores Multidisciplinares*, Editorial NUM, Évora;
- ZAU, Filipe (2000), *A Interferência das línguas africanas e do Tétum no ensino em língua portuguesa no espaço da CPLP (o exemplo angolano)*, X Encontro da AULP (Associação de Universidades de Língua Portuguesa), Actas, Ponta Delgada;
- ZAU, Filipe (2002), *Angola: Trilhos para o Desenvolvimento*, Universidade Aberta, Temas Educacionais, Lisboa;
- ZAU, Filipe (2002a), *O princípio da unicidade dos sistemas de educação e ensino face às diversidades culturais dos Estados membros da CPLP*, In, *Cadernos CPLP*, Instituto Internacional de Língua Portuguesa, CPLP, Lisboa;
- ZAU, Filipe (2005), *Marítimos Africanos e um Clube com História*, Universitária Editora, Lisboa;
- ZAU, Filipe (s/d) *Da distância do ensino ao ensino a distância*, In, Revista Angola Informação, Serviços de Imprensa da Embaixada de Angola em Portugal, Lisboa;

- ZAU, Filipe (s/d), *A Problemática do Ensino Básico em Angola: uma perspectiva pedagógica para o desenvolvimento*, In, Revista Angola Informação, Serviços de Imprensa da Embaixada de Angola em Portugal, Lisboa;
- ZAU, Filipe; CUSTÓDIO, Irene; CALAF, Suely (1987), *Factores que interferem no processo de ensino/aprendizagem de Adultos*, CEUB, Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Brasília-DF, pp.11-12. (não publicado);
- ZIVENDELE, Sebastião, (1999), *Relatório sobre o Estado da Arte da Avaliação Educacional em Angola*, Projecto, Ministério a Educação, Luanda.

Suportes da Internet

- 4ª CONFERÊNCIA MINISTERIAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DO COMÉRCIO (de 9 a 14 de Dezembro de 2001), Doha, In, http://www.sice.oas.org/trade/WTOdoha/mindecl_s.asp, em 09/09/03;
- *ÁFRICA HOJE*, Conferência promovida pela UNESCO, in, <http://africa.sapo.pt/16/414515.html>, em 01/01/04;
- AGÊNCIA LUSA (09/09/2004), *Línguas nacionais vão entrar no sistema oficial de ensino em 2006*, Lisboa; cit. in, ANGONOTÍCIAS In, http://www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2249, em 10/09/04;
- AGÊNCIA LUSA (8 de Outubro de 2004), *Nobel da Paz: queniana Wangari Maathai recebe prémio (oficial)*, Oslo; In, <http://www.lusa.pt/dayphoto.asp>, em 08/10/04;
- ALIANÇA FRANCESA VAI EDITAR GRAMÁTICAS EM LÍNGUAS NACIONAIS (21 de Agosto de 2001); p. Cultura, Lubango, In, www.angolapress-angop.ao;
- ANGONOTÍCIAS (10 de Outubro de 2004), *Cunene: 75% da população não fala português*, In, http://www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2676&PHPSESSID=53f18dd9f3f00196f52931b78876a0a5, em 11/10/04;
- ANGONOTÍCIAS In, http://www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=2249, em 10/09/04,
- ARBEX, José Jr; In, <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue.../descricao panoramic a.ht>, *Guerra-Fria – Uma descrição panorâmica*, em 17/10/2002;
- BARBEITOS, Arlindo (s/d) *Estratégias de Identidade entre Angolenses – Uma Mudança Dramática – O Malentendido*, In, <http://www.casadeangola.org/História/angolenses.htm>, em 12/05/03;
- BARBIERI, José Carlos (1997), *Desenvolvimento e Meio Ambiente: as estratégias de mudança da agenda 21*, Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro; In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, em 18/08/2003, DESSUS, Consulta ao Banco de Dados;
- BELLIA, Vítor (1996), *Introdução à Economia do Meio Ambiente*, IBAMA, Brasília, s/p, In <http://www.semarh.df.gov.br/Dessus/Dessus32.asp?pag=1>, DESSUS, *Conceitos*, Consulta ao Banco de Dados, em 18/08/2003;
- BRAGANÇA, D. Bertrand de Orleans e (22 de Setembro de 1999), *Brasil, 500 anos: o veio de ouro de nossa História*, Conferência proferida pelo príncipe Imperial do Brasil, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro. In, <http://www.circulomonarquico.com.br/pale003.asp>, em 06/09/04;
- CAMPONEZ, Carlos (1997) *ONU define projecto para o século XXI – Garantir financiamentos e lutar contra a pobreza*, Mundo Missionário, In, http://www.fatimamissionaria.pt/23_edica/mundmiss.html, em 08/12/2002
- CENTRO DE DOCUMENTAÇÃO 25 DE ABRIL (1996), Universidade de Coimbra, Estado Novo, http://www.uc.pt/cd25a/ospp_po/ospp05.html, em 17/10/2002;
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1987), ONU, In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>;
- COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO (1988), *Nosso Futuro comum*, Editora da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro; In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, em 18/08/2003;
- COSTA, Andreia Vieira (s/d) *A Organização Mundial do Comércio, o GATT e a Solução de Conflitos Internacionais*, Revista Jurídica Eletrónica Buscalegis; In, http://www.buscalegis.ccj.ufsc.br/arquivos/A_OMC_Gatt_conflitos_internacionais.htm, em 18/02/04;
- COUTO, Mia (2003), *Economia – A Fronteira da Cultura*; In, http://www.africamente.com/africamente/artigo.asp?cod_artigo=157182, em 05/09/03;
- Declaração de Bolonha, In, http://ae.ist.utl/~ia/legislacao/circulacao/bolonha/bolonha_uma_explicacao.pdf em 19/10/04;

- DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1990), Plano de Acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, Preâmbulo, Jomtiem, Tailândia, *In*, <http://www.unicef.org/brazil/jontiem.htm>, em 30/09/02;
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948), *artº* 26, <http://www.undime.org.br/declar%20DH.htm>, em 30/09/2002;
- Declarações de Paul Belenger, Director da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). *In*, jornal “O Estado de S. Paulo” (09/09/98), *Analfabetismo Funcional Cresce*, <http://www2.estado.com.br/edicao/pano/98/09/08/ger849.html>, em 02/09/02;
- ELOS CLUBE DE UBERABA, *In*, <http://www.uaisites.adm.br/iclas/quemsomos.htm>, em 10/09/04
- FIGUEIREDO, Fernando Jorge Costa; BARROS, João de Oliveira (Janeiro de 2000), *Metacognição: Tempo para ouvir a nós próprios*, Millenium on line, nº17; *In*, http://www.ipv.pt/millenium/Millenium_17.htm, em 16/09/04
- FLEMING, Henrique (1978), *O Princípio da Incerteza de Heisenberg*, Estado de São Paulo, Suplemento Cultural nº68, Ano II, p.7; *In*, *Ciência e Cultura na Escola* <http://www.ciencia-cultura.com/leitura/ciencia001.html>, em 27/09/04;
- GEOPOLÍTICA *on line*, Blocos Económicos; *In*, http://www.facom.ufba.br/com112_2000_1/geo_on_line/nafta.htm, em 09/03/04;
- GUNN, Lisa (16 de Setembro de 2003), *Cancún: 5º Reunião Ministerial da OMC termina sem acordo*; *In*, <http://www.biodiversidadla.org/article/articleview/3436/1/15/>, em 04/02/04;
- <http://www.tvcultura.com.br/aloescola/historia/guerrafria/gue.../descricaoopanoramica.ht>, *Guerra-Fria – Uma descrição panorâmica*, em 17/10/2002
- <http://www.uea-angola.org/artigocfm?ID54>, em 23/11/03;
- http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/d/d0004180_p0.html, em 02/05/03;
- http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/h/h0001051_p0html, em 11/05/03;
- <http://atelier.hannover2000.mct.pt/~pr558/algar1.html>, em 01/03/03;
- <http://br.invertia.com/canales/noticia.asp?IdCanal=238&iddoc=809869>, em 09/09/03
- http://europa.eu.int/comm/enlargement/candidate_pt.htm, em 15/08/04
- http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/g/g0003287_p0.html, em 11/05/03;
- http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/h/h0502720_p0.html, em 06/05/03;
- http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ma/ma_2194_p0.html, em 11/05/03;
- http://fr.encyclopedia.yahoo.com/articles/ni/ni_870p0.html, em 11/05/03;
- <http://influenciarude.tripod.com.br/g8.htm>, em 08/09/03;
- <http://innovemos.unesco.cl/red/sm/sistemaseducativos/brasil.act>, em 17/11/03;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Consenso_de_Washington, em 03/01/2006
- <http://pt.wikipedia.org/wiki/G8>, em 22/05/06
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Marcus_Mosiah_Garvey, em 20/06/06;
- http://pt.wikipedia.org/wiki/Princ%C3%ADpio_da_incerteza_de_Heisenberg, em 16/08/04;
- http://pt.wikiquote.org/?title=Booker_T._Washington, em 20/06/06;
- <http://sic.sapo.pt/article4347visual4.html>, em 08/09/03;
- <http://www.ac-versailles.fr/etabliss/toussaint/uschoel/abolir/toussaint/toussaint.htm>, em 02/05/03;
- http://www.africamente.com/africamente/artigo.asp?cod_artigo=162967, em 04/09/2004;
- <http://www.aidsportugal.com/articulo.php?sid=2930>, em 30/10/03;
- <http://www.altavista.com/web/results?q=Tagore&Kgs=1&avkw=sytx>, em 15/04/03
- <http://www.angolapress-angop.ao>, em 14/09/04
- <http://www.angolapress-angop.ao/noticia.asp?ID=139123>, em 02/09/03;
- <http://www.angonoticias.com>, em 06/10/04
- http://www.angonoticias.com/full_headlines.php?id=10660, em 7 de Junho de 2006;
- <http://www.casadeangola.org/FIGURAS/figuras.htm>, em 09/09/04
- <http://www.degrei.pt/OCDE.htm>, em 08/09/03;
- <http://www.educ.fc.ul.pt/hyper/enciclopedia/cap3p3/pansofista.htm>, em 23/10/03
- <http://www.educom.pt/proj/casa-comum/2/biblioteca/biografias/angola.htm#AGUALUSA>, em 24/04/04
- http://www.empreenderparatodos.adm.br/criatividade/mat_01.htm, em 20/06/06;
- <http://www.fesa.og.ao/> em 05/09/04;
- http://www.formosaonline.com.br/geonline/textos/meio_ambiente/reportagens01.htm, em 18/08/2003
- <http://www.forumclimabr.org.br/protocolo.htm>, em 08/09/03;
- <http://www.ine.gov.mz/censo2/11/brochura/11educacao.htm>, em 04/06/04;
- <http://www.instituto-camoes.pt/arquivos/lingua/mirandes.htm>, em 14/08/04
- <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo02/queiros.html>, em 10/06/06
- <http://www.naturally.hpg.fg.com.br/sustentavel.htm>, em 18/08/2003;
- <http://www.novomilenio.inf.br/porto/mapas/nmpop.htm>, POPULAÇÃO MUNDIAL; em 03/02/04;
- http://www.pablodesant.hpg.ig.com.br/prinipais_dramaturgos_do_mundo/euripedes.htm, em 23/09/04;

- <http://www.politique-africane.com/numeros/pdf/009095.pdf>, em 01/07/03
- <http://www.radiohc.cu/espanol/forunsindicalmundial/portugues/foro25b.htm>, 09/09/2003;
- <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, em 18/08/03;
- <http://www.sobiografias.hpg.ig.com.br/MarcMaus.html>, em 04/02/04;
- <http://www.undime.org.br/declar%20DH.htm>, em 30/09/02
- http://www2.correioweb.com.br/cw/EDICAO_20020405/pri_mun_050402_209.htm, em 28/08/03;
- ISSÓ, Mbela (s/d), *A origem dos ovimbundu segundo a tradição oral*, ed. digital em <http://www.fixed-odds.org/ovimbundo/tradicaoral.htm>, pp. da web 2-3 de 5
- JACINTO, António, *Monangamba In*, <http://betogomes.sites.uol.com.br/AntonioJacinto.htm#POESIA4>, em 02/04/04;
- JORNAL DO FUNDO DE APOIO SOCIAL – FAS; *In*, <http://www.fas-ang.com/Amigo/ad2/index.htm>, em 19/09/04;
- LE MONDE DIPLOMATIQUE (Julho de 2002), *A difícil gestação da nova União*, *In*, <http://diplo.uol.com.br/2002-07.a354>, em 20/06/06;
- LEME, Carlos Câmara (s/d), “*Nação Crioula*” de José Eduardo Agualusa; Coleção Mil folhas 3, *In*, <http://www.publico.pt/cm3/escritores/78-JoseEduardoAgualusa/amanha.htm>, em 02/04/04;
- MANUAL DO UTILIZADOR DO ECTS (31 de Março de 1998), *Sistema Europeu de Transferência de Créditos*, Educação, Formação, Juventude, Comissão Europeia, *In*, http://www.uc.pt/ge3s/guia/docs/ects_manual.pdf, em 20/10/04;
- MATSUURA, Koichiro; (21 de Fevereiro de 2001), *Discurso do Director Geral da UNESCO no dia Internacional da língua materna*; *In*, www.angolapress-angop.ao;
- MENDONÇA, José Luís (Março a Abril de 2003), “*Crianças-feiticeiras*” ou vítimas da ignorância?, Amigo digital, Jornal do Fundo de Apoio Social – FAS, Cultura, Ano 8, nº2, Angola, *In*, <http://www.fas-ang.com/Amigo/ad2/index.htm>, em 19/09/04;
- MORAIS, José Pedro (Agosto de 1998), *Os desafios da Globalização em África*, Revista ELO, Cooperação e Desenvolvimento, Lisboa; *In*, <http://www.euforic.org/elo/98mor.htm>, em 03/02/04;
- MUNARI, João (s/d), *A Igreja no Brasil aberta ao mundo*; Especial Daniel Comboni, Revista Sem Fronteiras, São Paulo, p.31, *In*, <http://www.peacelink.it/zumbi/news/semfro/sf237/p31.html>, p. da web 3 de 5, em 24/07/03;
- Namíbia Aventuras, *In*, <http://hollyood.com.br/namibia/local/1.htm#hist>, em 4/11/2002.
- NHABINDE, Simeão, *In*, <http://africadebate.iscte.pt/economiascoloniais.htm>, em 28/12/03;
- NIGRIZIA. It (15/03/2002), *Calende Africane*, *In*, <http://www.nigrizia.it/doc.asp?ID=2307>, em 21/10/2002;
- NOTÍCIAS UNESCO (Julho de 2000) Fórum Mundial de Educação adopta novas metas, *in*, http://www.unesco.org.br/noticias/un700/forum_mundial.asp, em 28/09/2002;
- NOTÍCIAS UNESCO (Julho de 2000); *De Jomtien a Dakar* http://www.unesco.org.br/noticias/un700/forum_mundial.asp, em 28/09/02;
- O Estado de S. Paulo” (09/09/98), *Analfabetismo Funcional Cresce*, <http://www2.estado.com.br/edicao/pano/98/09/08/ger849.html>, em 02/09/02;
- PANAPRESS (4 de Outubro de 2004), *Crioulo torna-se língua oficial em Cabo Verde*, Praia, *In*, <http://www.panapress.com/freenewspor.asp?code=por013920&dte=04/10/2004>, em 10/10/04;
- PEPETELA (2002), *Sobre a Génese da Literatura Angola*, Críticas e Ensaios, União dos Escritores Angolanos, *in*, <http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=61>, em 24 de Abril de 2003;
- PIMENTEL, João Rodrigues (Abril de 1998), *Reflexões sobre as qualidades da personalização do ensino*, *Millenium on line*, nº 10, *In*, http://www.ipv.pt/millenium/ect10_pimtl.htm, em 18/09/2004
- PORTILHO, Evelise Maria Labatut, *In*, http://www.alltheweb.com/search?cat=web&cs=utf8&q=metacogni%C3%A7%C3%A3o&rys=0&_sb_lang=&pref, em 16/09/04;
- PÚBLICO – PT, Dossiers, *In*, <http://dossiers.publico.pt/euro/html/glossario.html>, em 28/12/03;
- RELATÓRIO SOBRE O DESENVOLVIMENTO MUNDIAL (2000/2001), Banco Mundial, *cit. in*, http://www.ugt.pt/comunicado_17_10_2002.htm, em 06/02/04; *17 de Outubro – Dia Internacional para a Erradicação da Pobreza*;
- RESOLUÇÃO 48/202 DA ASSEMBLEIA-GERAL DAS NAÇÕES UNIDAS (10 de Março de 1994), *in*, <http://www.un.org/spanish/documents/ga/res/48/list48htm> em 6/12/2002;
- Revista ÁFRICA HOJE, Conferência promovida pela UNESCO, *in*, <http://africa.sapo.pt/16/414515.html>, em 01/01/04;
- Rischbieter, Luca (s/d), *Aprendendo a aprender*, Glossário Pedagógico, *In*, http://www.educacional.com.br/pais/glossario_pedagogico/metacognicao.asp, em 15/05/06;
- SACHS, Ignacy, *In*, VIEIRA, Paulo Freire; RIBEIRO, Maurício Andrés; FRANCO, Roberto Messias; CORDEIRO; Renato Corporali (1998), *Desenvolvimento e Meio Ambiente no Brasil: A contribuição de*

- Ignacy Sachs; Pallotti, Porto Alegre, APED, Florianópolis; In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=1>, em 18/08/2003;
- SANTOS, José Eduardo dos (6 de Dezembro de 2003), *Discurso pronunciado na abertura do V Congresso Ordinário do MPLA*, Luanda; In, www.mpla-vcongresso.org, em 07/12/03
 - SANTOS, Martins (1974 -1998), *Cultura, Educação e Ensino em Angola*, cap. Os portugueses no Congo, Edição digital em <http://www.terravista.pt/Mussulo/2505/ensino00.html>; p. da web 1 de 9, em 31/10/1999
 - SILVA, Rosa Cruz, (2002) *Construindo a História Angolana: As Fontes e a sua Interpretação*; Crítica e Ensaios, União dos Escritores Angolanos, Luanda, in, <http://www.uea-angola.org/artigo.cfm?ID=12>, em 22/04/03;
 - SILVA; José Inácio da Silva “Lula” (24 de Janeiro de 2003), *Intervenção*, In, <http://www.radiohc.cu/espanol/forunsindicalmundial/portugues/foro25b.htm>, Fórum Mundial Social, Porto Alegre;
 - SOUSA, Cristiane Pereira de (Dezembro de 2001), Dependência e Desenvolvimento na América Latina, CAOS, nº3, Revista Electrónica de Ciências Sociais, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa; In, <http://www.cchla.ufpb.br/caos/03-sousa.html>, em 05/02/04;
 - TRANSPARENCY INTERNATIONAL, (7 de Outubro de 2003), *Índice de Percepciones de Corrupción*, Londres, In, <http://www.transparency.org/cpi/2003//cpi2003.es.html>, em 09/02/04;
 - UNESCOPRESSE (7 de Fevereiro de 2002), *Diversidade Linguística: 3000 línguas em Perigo*, Releases, Comunicado à Imprensa, Paris, In, http://www.unesco.org.br/noticias/releases/div_linguist.asp, em 31/12/03;
 - VEIGA, Manuel (s/d), Sustentabilidade do Ensino, Discurso de abertura do debate sobre a Educação em Cabo Verde proferido pelo Vice-Presidente do Grupo Parlamentar do PAICV, Dr. Manuel Veiga, In, <http://www.paicv.org/Veiga1.html>, em 31/12/03;
- VVAA (1998), *Desenvolvimento humano e condições de vida: indicadores brasileiros*; In, <http://www.semarh.df.gov.br/DESSUS/DESSUS32.asp?pag=2>, PNUD, Brasília, em 18/08/03;

- VVAA (2000), *Metas do Desenvolvimento do Milénio*, Declaração sobre a Cimeira do Milénio, PNUD, Nova Iorque, In, <http://www.undp.org.br/milenio/default.asp>, em 11/09/03.