

## **1. O processo de Superação de Professores (um estudo de caso – 1979)**

### **1.1 Pequeno histórico do processo**

A gritante falta de professores logo após a independência de Angola e, sobretudo, o baixo nível de escolarização, da grande maioria dos docentes angolanos, levou o Ministério da Educação Angolano a assinar um convénio tripartido – na altura entre a República Popular de Angola, o PNUD e a UNESCO – que tinha por objectivo elevar o nível académico e profissional dos chamados “monitores escolares”, ou seja, os professores apenas habilitados com as quatro primeiras classes do ensino de base, que, desde o tempo colonial, leccionavam nas zonas rurais, crianças da primeira à quarta classe, em alguns casos com as quatro classes numa mesma sala de aula.

A falta de professores, para o ensino de base, levou o governo angolano do pós-independência a engrossar as fileiras desse tipo de “professores” em algumas províncias, sobretudo nos meios rurais e até suburbanos.

A meta estabelecida, em 1977, pelo 1.º Congresso do MPLA, era a de elevar o grau académico e de melhorar o desempenho pedagógico de vinte mil professores habilitados com a 4.ª classe – os chamados monitores escolares – até ao nível da 6.ª classe, numa primeira etapa. Posteriormente, numa segunda etapa, mais vinte mil professores do ensino básico, da 6.ª classe até à 8.ª classe<sup>1</sup>.

Sem dúvida alguma, a grande preocupação caracterizava-se pela procura de rentabilidade do Sistema de Educação e Ensino – implementado dois anos após a independência do país

---

<sup>1</sup> Teses e orientações do 1.º Congresso do MPLA (1977), Luanda, DIP.

– através da procura da melhoria qualitativa do corpo docente menos qualificado, totalmente responsável pela escolarização da grande maioria das crianças angolanas, tradicionalmente situada fora dos grandes centros urbanos.

## **1.2 A estratégia de funcionamento do curso**

Com início oficial em 30 de Julho de 1979 e procurando abranger um total de aproximadamente 20.000 “monitores escolares”, mesmo em situações difíceis caracterizadas pela guerra civil, deu-se início à primeira fase da primeira etapa de superação de professores – como oficialmente ficou conhecida – baseando-se nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Sociais. Os programas eram os mesmos da 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes do ensino regular, adaptados para o ensino de adultos, com utilização do ensino a distância como metodologia.

Toda a matéria de ensino era apresentada por módulos, a que se chamaram Unidades de Auto-Formação – UAF – elaborados por técnicos angolanos e estrangeiros do Departamento de Superação, da Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino, do Ministério da Educação. Os especialistas estrangeiros eram contratados pela UNESCO e integrados neste mesmo projecto.

Foram criadas 15 UAF para a disciplina de matemática, 27 para língua portuguesa, 26 para ciências da natureza e 16 para ciências sociais. O reforço da aprendizagem era feito através de contactos directos, mais ou menos frequentes entre os monitores e os chamados superadores provinciais, técnicos colocados nos Centros Provinciais de Superação (CPS), com escolarização correspondente à 12.<sup>a</sup> classe e preparação pedagógica específica para o esclarecimento de possíveis dúvidas apresentadas pelos superandos, após estudo das diferentes UAF.

O contacto bimensal ou trimestral entre superadores e técnicos do Departamento de Superação (DS), para além do apoio metodológico aos primeiros, permitia sobretudo colher informações por parte de quem elaborava as UAF, sobre as principais dificuldades encontradas pelos monitores, no estudo dos módulos.

A avaliação era feita após os monitores terem vencido um conjunto pré-estabelecido de UAF de cada uma das disciplinas – blocos de UAF – e a passagem para um novo bloco estava condicionada ao número de pontos necessários para aprovação em cada exame parcial.

Vencidos todos os exames parciais, programados para cada uma das disciplinas, feitos a nível nacional e distribuídos à responsabilidade de cada coordenador dos CPS, era dado ao monitor um certificado correspondente ao 2.º nível do ensino de base.

A consolidação de conhecimentos era feita através de cursos intensivos, para revisão da matéria antes dos exames parciais e, independentemente dos encontros também organizados por cada CPS, para esclarecimentos pontuais de quaisquer dúvidas, por parte dos monitores.

Esta metodologia só veio verdadeiramente a materializar-se após a realização de um primeiro curso intensivo que, na primeira fase da primeira etapa de superação, se realizou apenas após já terem sido entregues metade das UAF das quatro disciplinas aos superandos.

A grande vantagem para utilização do ensino a distância em Angola, como um curso de ensino personalizado e semi-indirecto, é que a mesmo permitia que os monitores se escolarizassem perto do local de residência, sem abandonarem as suas actividades profissionais junto das crianças.

### **1.3 Dificuldades constatadas**

Para além das dificuldades de carácter político-militar, social e administrativas, do ponto de vista da aprendizagem

houve outros aspectos que deram a conhecer ao Ministério da Educação uma nova visão do perfil dos monitores. Daí que em vários relatórios provinciais, dos CPS – Centros Provinciais de Superação – e nacionais do DS – Departamento de Superação – sobre a primeira fase (ou seja primeira experiência nacional) da primeira etapa (da 4.<sup>a</sup> para a 6.<sup>a</sup> classe), do processo de superação (elevação do nível académico de monitores escolares através do ensino a distância), tenha sido apresentado, nas suas conclusões, o seguinte:

- Dificuldade na compreensão da linguagem utilizada nas UAF – Unidades de Auto-Formação;
- Monitores com diploma de 4.<sup>a</sup> classe mas sem pré-requisitos necessários para a aprendizagem dos novos conteúdos;<sup>2</sup>
- Ausência de cultura geral e de habilitações básicas de leitura.”

De certa forma, estava a constatar-se que havia **dificuldades dos monitores na compreensão das UAF**. O apuramento dos resultados gerais dos monitores no 1.<sup>o</sup> Curso Intensivo acabou, posteriormente, por demonstrá-lo. A meio da primeira fase da primeira etapa de superação dos monitores, vencida metade das UAF – Unidades de Auto-Formação – nas 4 disciplinas do programa, havia, nas 11 províncias onde se iniciou este processo de superação, mais de 13.000 participantes com índices de reprovação superiores a 59% em Língua Portuguesa, constituindo esta a terceira disciplina com pior aproveitamento. A quarta disciplina pior era a de Ciências da Natureza, o que também se compreende pela falta de compreensão da linguagem das UAF e, aparentemente, não tanto pela complexidade da

---

<sup>2</sup> Os conhecimentos que os monitores possuíam no início do processo de superação, eram inferiores àqueles que na realidade deveriam ter, para continuarem os seus estudos com eficiência e sem maiores dificuldades, na 5.<sup>a</sup> e 6.<sup>a</sup> classes.

disciplina em si. Melhor aproveitamento havia na disciplina de Ciências Sociais (que se justifica pelo carácter político e novo desta disciplina, constantemente apoiada pelos *media* da altura) e na de Matemática que, em princípio, exige menor adaptação cultural e linguística, uma vez que esta disciplina tem um código próprio<sup>3</sup>.

#### 1.4 Medidas tomadas

Atendendo a que os resultados do **1.º Curso Intensivo de monitores** apresentou um **elevado índice de reprovações**, o Departamento de Superação (DS) da Direcção Nacional de Formação de Quadros de Ensino (DNFQE), foi levado a propor um amplo projecto de recuperação do processo de superação, que para além de **reformular o tipo de linguagem** e criar um vocabulário mais simples e mais adequado ao conhecimento dos monitores, assentou também nos seguintes pontos:

- **aumento do tempo de duração** da primeira fase da primeira etapa de superação;
- introdução de **cadernos de exercícios** para reforço da aprendizagem das UAF;
- intensificação de **seminários** e **visitas de estudo aos monitores**, tornando o curso mais presencial;
- introdução de **provas de recuperação**, como mais uma oportunidade de avaliação, em relação às provas parciais;
- introdução da **avaliação parcial** por blocos de UAF;
- **ampla campanha de sensibilização** e de **remobilização dos monitores**;
- **revisão dos critérios de aprovação** estabelecidos no documento oficial da superação, de modo a impedir que qualquer monitor passasse para o bloco de UAF seguinte sem obter o mínimo de 60 pontos por disciplina (60/100).

---

<sup>3</sup> Vide mapa dos resultados gerais do aproveitamento dos Monitores no 1.º Curso Intensivo, em *Anexos*.

Os resultados gerais, nas primeiras Provas de Recuperação realizadas poucos meses depois aos monitores anteriormente reprovados, permitiram recuperar 37% dos mesmos em Língua Portuguesa, 41% em Matemática, 48% em Ciências da Natureza e 28% em Ciências Sociais<sup>4</sup>.

## 1.5 Comentário

A avaliação desta 1.<sup>a</sup> experiência sublinha dois importantes aspectos que condicionam fortemente qualquer política educativa em Angola:

- a **fraca preparação de base** do pessoal docente;
- as consideráveis **dificuldades de comunicação** observadas no processo de ensino-aprendizagem.

Os monitores escolares aparecem após o início da luta armada em Angola, em 1961, como forma de alargamento da rede escolar, sobretudo nas zonas rurais. Desta forma o regime colonial português pretendeu baixar, o mais rapidamente possível, o índice de analfabetismo em crianças angolanas em idade escolar, para fazer face às pressões da guerra nacionalista que se vinha desenvolvendo naquela altura e às reacções negativas da comunidade internacional.

No pós-independência, este tipo de professores foi engrossando, para dar o mais possível resposta à explosão escolar, resultante do princípio da obrigatoriedade e gratuidade do sistema de educação e ensino recém implantado. Estes monitores chegaram a corresponder a quase 80% de todo o corpo docente existente em Angola, em 1977<sup>5</sup>.

As dificuldades de comunicação que se registaram ao longo do curso decorreram não tanto de **deficiências dos materiais** (que foram corrigidas) mas sobretudo da pouca **competência**

---

<sup>4</sup> Vide mapa dos resultados gerais do aproveitamento dos Monitores nas Primeiras Provas de Recuperação, em *Anexos*.

<sup>5</sup> Teses do 1.º Congresso do MPLA (1977), Luanda, DIP.

**dos monitores** (formandos) no **domínio da língua de aprendizagem** (o português), uma vez que, para a grande parte deles, esta não é a sua língua materna. Esta constatação leva-nos a uma obrigatória interrogação: Se os professores apresentaram dificuldades na compreensão das UAF, redigidas na língua de escolaridade, sendo eles docentes, que resultados poderemos nós aguardar das crianças que estes mesmos “monitores” ensinam?

## **2. O inquérito de 1994 – A sensibilidade à introdução das línguas africanas no ensino**

### **2.1 Consulta aos responsáveis da educação e professores**

#### **2.1.1 Objectivos**

- a) Colher diferentes opiniões, sobre as principais razões do fraco rendimento escolar no Sistema de Educação e Ensino Angolano, tanto no meio urbano, como no sub-urbano e rural;
- b) Auscultar qual o nível de comunicação Professor/Aluno, no processo de ensino/aprendizagem, também nos três diferentes meios habitacionais atrás referenciados;
- c) Colher o grau de sensibilidade dos inquiridos, para as hipóteses de introdução ou não das Línguas Africanas no ensino, como meio facilitador da comunicação Professor/Aluno e/ou aumento da carga horária, na disciplina de Língua Portuguesa, a nível das quatro primeiras classes de escolaridade do ensino obrigatório<sup>6</sup>.

#### **2.1.2 Resultados**

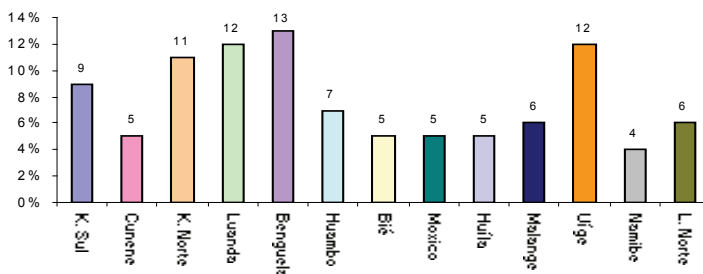
##### **– Identificação dos inquiridos:**

Os 46 inquiridos, embora todos residissem em Luanda, eram originários das províncias enumeradas no quadro que se segue, onde é apresentada a relação percentual respectiva:

---

<sup>6</sup> Vide formulário utilizado para inquérito aos responsáveis do sector da educação e professores em *Anexos*.

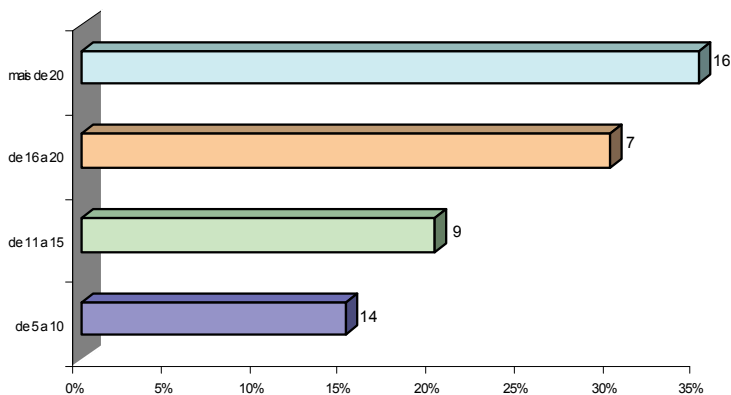
**Fig. 4.1 – Origem dos inquiridos**



**– Número de anos ao serviço da educação:**

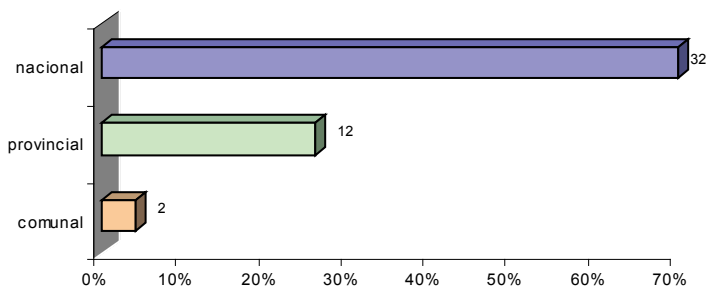
De acordo com a experiência profissional dos inquiridos, podemos analisar pelo gráfico em baixo que a grande maioria apresenta uma experiência considerável ao serviço da educação.

**Fig. 4.2 – Experiência profissional dos inquiridos**



**– Categoria Profissional no Sector de Educação:**

**Fig. 4.3 – Níveis das responsabilidades exercidas pelos inquiridos**

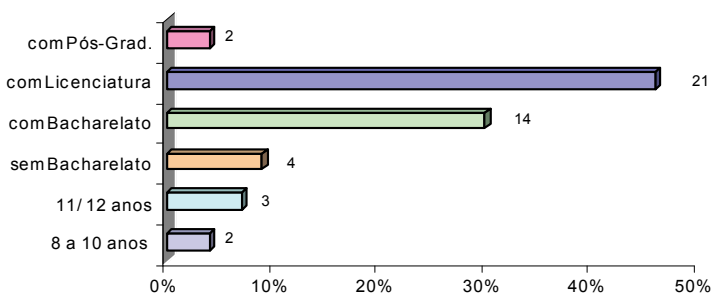


Através dos dados recolhidos, constatou-se que 70% dos inquiridos primordialmente exerciam ou tinham exercido cargos profissionais a nível nacional; 26% a nível provincial e 4% a nível comunal. Foi também possível verificar, através de uma outra questão complementar que, dos inquiridos que exerciam ou tinham exercido cargos a nível nacional, provincial e comunal, 84% tiveram experiência em sala de aula no ensino de base do 1.º nível e, 16% destes, chegaram mesmo a leccionar na pré-escolar.

– **Habilitações literárias:**

De acordo com os dados presentes podemos verificar que um considerável número de inquiridos possui uma formação académica de nível superior, atingindo os 80%, se considerarmos conjuntamente aqueles que são detentores de bacharelato, licenciatura e pós-graduação.

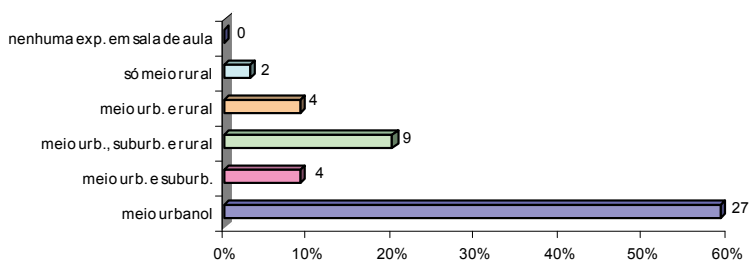
**Fig. 4.4 – Nível de escolaridade dos inquiridos**



– ***Experiência actual e anterior em sala de aula, em Angola:***

Dos 46 inquiridos, responsáveis do sector da educação e/ou professores, todos com experiência em sala de aula, 23 têm experiência a nível pré-escolar e no 1.º nível, e os restantes em outros níveis de escolarização.

**Fig. 4.5 – Experiência em diversos tipos de escola**



– *Principais razões do fraco rendimento escolar dos alunos de acordo com a experiência dos inquiridos, principalmente no ensino de base do 1.º nível.*

De acordo com o quadro seguinte, são efectivamente muitas e bem distintas as razões consideradas pelos inquiridos, para o fraco rendimento do sistema escolar no ensino de base do 1.º nível. Desde as razões de carácter pedagógico-administrativo, às de ordem político-militar, passando obviamente pelas de tipo social, há efectivamente toda uma série de componentes, que impedem que os alunos alcancem efectivamente os resultados almejados. No entanto, tendo em principal linha de conta os propósitos direccionados para a presente dissertação, é de se evidenciar o seguinte:

**A fraca assimilação dos alunos, por não entenderem o que o professor transmite na aula**, aparece no **meio urbano e suburbano** ordenada em **14.º lugar**, enquanto que no **meio rural**, aparece logo em **4.º**, o que se justifica naturalmente pelo facto da Língua Portuguesa, como língua oficial e de escolaridade, ser, na maioria das cidades e nos meios suburbanos, também língua materna de um elevado número de alunos, contrariamente àquilo que acontece tradicionalmente no meio rural.

**Quadro 4.1 – Ordenamento das principais razões para o fraco rendimento escolar de acordo com a incidência apontada pelos inquiridos**

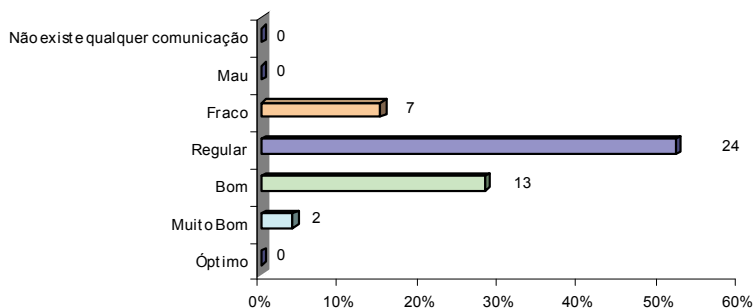
Razões apontadas	Ordenamento verificado no	
	Meio urbano e suburbano	Meio rural
Deficiente gestão escolar	1.º	–
Deficiente inspeção escolar	2.º	–
Distorção da rede escolar	3.º	–
Calendário escolar inadeq. para o cumpr. dos programas	4.º	–
Falta de condições dos professores	5.º	–
Superlotação de alunos em sala de aula	6.º	–
Cargas horárias ineficientes	7.º	–
Problemas da guerra	8.º	–
Fraca relação escola-comunidade	9.º	–
Deficiente preparação dos professores	10.º	1.º
Falta de material didáct. e/ou metod. adequados de ensino	11.º	3.º
Inadequação dos materiais de estudo	12.º	5.º
Deficiente sistema de avaliação	13.º	6.º
Fraca assimilação dos alunos por não entenderem o que o professor transmite nas aulas	14.º	4.º
Pouca ou nula motivação dos alunos para a aprendizagem	15.º	7.º
Todas as razões acima apresentadas ou apenas algumas conjugadas	16.º	2.º
Nenhuma das afirmações mencionadas mas outras razões	–	–

❑ *Caracterização do nível de comunicação entre professor/alunos, no processo de ensino/aprendizagem.*

◆ No meio urbano e suburbano

Ninguém considerou neste caso o nível de comunicação óptimo, ou mau. Nem sequer foi referida a falta de comunicação entre professor e alunos.

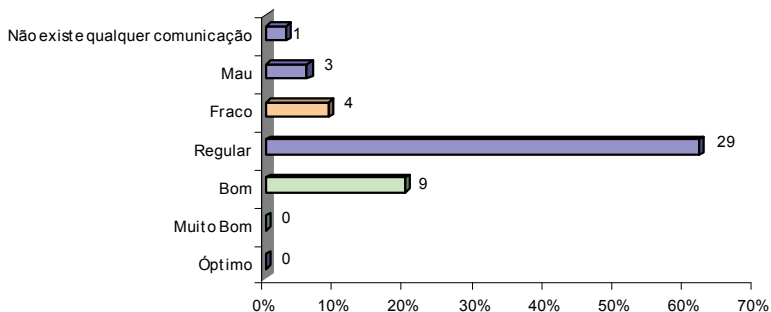
**Fig. 4.6 – Nível de comunicação professor-aluno**



◆ No meio rural

Ninguém considerou a comunicação no meio rural de óptima ou muito boa. Mas podemos efectivamente inferir pelos dados apresentados que, o nível de comunicação Professor/Aluno, tende a piorar das zonas urbanas e suburbanas para as zonas rurais, chegando mesmo a considerar-se, embora pontualmente, que não há qualquer comunicação.

**Fig. 4.7 – Nível de comunicação professor-aluno**



□ *Sobre a utilização das línguas maternas nas escolas do ensino de base do 1.º nível.*

◆ No meio urbano e suburbano:

- 40% pensa que se deve introduzir o ensino das línguas africanas, paralelamente ao da língua portuguesa, sobretudo para as crianças que não tiverem esta última, como língua primeira ou materna;
- 27% consideram que não se deve introduzir o ensino das línguas africanas mas sim aumentar-se a carga horária da língua portuguesa, para uma melhor aprendizagem, na pré-escola e no ensino de base do 1.º nível;
- 11%, por seu lado, pensam que se deveria introduzir o ensino das línguas africanas em todas as escolas do ensino de base do 1.º nível;
- 9%, informaram-nos que se deveria introduzir o ensino das línguas africanas apenas em algumas escolas do ensino de base;
- 9% acham que se deveria deixar tudo como está, ou seja, não introduzir as línguas africanas no ensino;
- 4% consideraram como outras razões que justificam a utilização das línguas africanas, a consolidação da identidade cultural e a transmissão do saber tradicional.

◆ No meio rural:

- 44% pensa que se deve introduzir o ensino das línguas africanas, paralelamente ao da língua portuguesa, sobretudo para as crianças que não tiverem esta última como língua primeira ou materna;
- 31% consideram que se deve introduzir o ensino das línguas africanas em todas as escolas de ensino de base do 1.º nível;
- 11% julga que se deve introduzir o ensino das línguas africanas apenas em algumas escolas do ensino de base;

- 11% consideram que não se deveria introduzir o ensino de línguas africanas, mas sim aumentar a carga horária da Língua Portuguesa, para uma melhor aprendizagem na pré-escolar e no ensino de base do 1.º nível;
- 3% dos inquiridos consideraram que deveriam ser utilizadas as línguas africanas nas escolas do ensino de base do 1.º nível, dando, no entanto, outras justificações para além das apresentadas, evidenciando-se sobretudo razões de ordem cultural.

Em relação ao meio rural ninguém considerou a necessidade de se deixar tudo como está, ou seja não introduzir as línguas africanas no ensino.

As justificações apresentadas por qualquer dos subgrupos de inquiridos foram as que constam dos quadros que mais à frente se apresentam.

## **2.2 Consulta aos Encarregados de Educação (1994)**

Não sendo conclusivos os resultados obtidos no inquérito aos responsáveis da educação e professores, procurou-se no mesmo ano apurar a opinião de alguns encarregados de educação sobre a influência do ensino nos primeiros anos de escolaridade.

As dificuldades de deslocação das zonas urbanas para as zonas rurais, no actual contexto de guerra em Angola, não me viabilizou a obtenção de uma amostra significativa pelo que optei, numa perspectiva exploratória, por seleccionar uma amostra intencional de 39 encarregados de educação, todos residentes em Luanda, e ligados profissionalmente ao município das Ingombotas.

A razão de escolha tem a ver com o facto de nesse município se localizar a Televisão Pública de Angola e a Rádio Nacional de Angola, que possuem, em cada uma delas, um sector de programas que difundem os noticiários em línguas africanas – nomeadamente em Oiyo (uma língua falada no enclave de Cabinda), Kikongo, Kimbundo, Cokwe, Umbundo, Nganguela

e Cuanhama – o que em princípio, por influência paterna, e/ou materna, em casa, as crianças pudessem falar essas mesmas línguas.

**Quadro 4.2 – Razões apresentadas pelos inquiridos que são favoráveis à introdução das línguas africanas no ensino**

Razões de ordem pedagógica	Razões de ordem cultural	Razões de ordem pragmática
Evitar que as crianças com nulo ou fraco domínio da língua portuguesa fiquem em desvantagem logo à partida.	As línguas africanas, como património de um povo, devem ser valorizadas através do ensino, para a sua preservação. Há quem opine que se deveria, introduzi-las a partir da 5.ª classe, tal como se faz com o Inglês ou o Francês.	Em algumas regiões já é feita a alfabetização de adultos em línguas africanas, logo facilitaria a resolução de muitos problemas comunitários.
Maior ligação Escola/Família/Comunidade a exemplo das igrejas que utilizam ampla e profundamente as Línguas Africanas a par da Língua Portuguesa.	De acordo com cada região, deveria ser introduzida a língua africana correspondente, como meio de ensino, no sentido de se operacionalizar uma educação bilingue.	
Razões de ordem psicológica: a fim de se evitarem traumatismos e inibições, alguns consideram a sua utilização nos dois primeiros anos de estudo (pré-escolar e 1.ª classe).		
Vantagens de uma melhor aprendizagem na língua materna e melhor relação Professor/Aluno; adaptação à escola paulatinamente.		
Dada as situações de guerra e da alteração do tecido social as próprias cidades já necessitam da introdução nas escolas das línguas africanas.		
Como suporte pedagógico ao ensino do português e melhor compreensão entre professor e aluno.		

### Quadro 4.3 – Razões apresentadas pelos inquiridos que não são favoráveis à introdução das línguas africanas no ensino

Razões de ordem pedagógica	Razões de ordem cultural	Razões de ordem pragmática
Falta de preparação dos professores para o efeito.		Preocupações no aumento do desnível entre cidade e campo, o que levaria a complicar tudo muito mais.
Possível separação de crianças de acordo com as respectivas línguas maternas.		Heterogeneidade no domínio das línguas africanas.

#### 2.2.1 Objectivos

Detectar quais as dificuldades na comunicação em Português, com os professores na escola, foi o objectivo prosseguido, através de um inquérito feito em 1994 aos encarregados de educação, que resolvi inquirir.

Por outro lado, considerei que o mosaico cultural existente hoje em Luanda, fruto do êxodo das populações rurais para a capital e zonas limítrofes, dada a situação de guerra, de certo modo, possibilitava-me, ter uma amostragem mais representativa do contexto nacional.

E é assim que, dos 39 encarregados de educação, 23% eram jornalistas de línguas africanas; os outros 77% (daqueles que correctamente se identificaram) apresentavam outras profissões, tais como:

- Técnico desportivo;
- Técnico básico de telegrafia;
- Professor;
- Funcionário Público;
- Médico;
- Antropólogo;
- Pedreiro;
- Serralheiro;
- Sociólogo; etc.

As habilitações literárias enquadravam-se num leque que se situava entre a 3.<sup>a</sup> classe e a licenciatura.

Outros objectivos secundários, para fins deste trabalho relacionavam-se com a qualidade da escola, do professor e da aprendizagem, naquela altura.

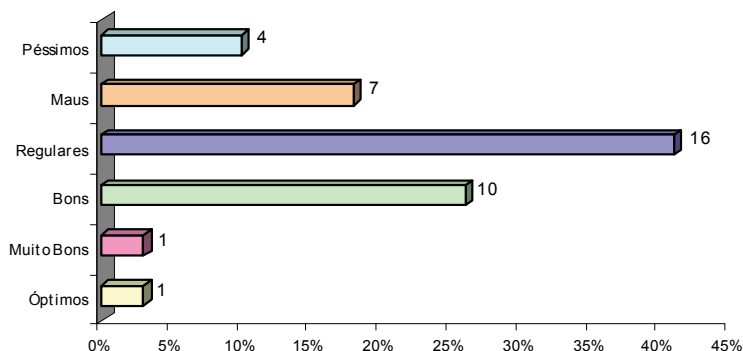
## 2.2.2 Resultados

Com vista a sintetizar o mais possível os resultados do presente inquérito, passemos de seguida à ilustração e a um breve comentário, para cada uma das questões que na altura foram levantadas aos 39 encarregados de educação acima referenciados.

- ❑ *Sobre a qualidade das escolas* (e nem sempre apresentando justificação de resposta):

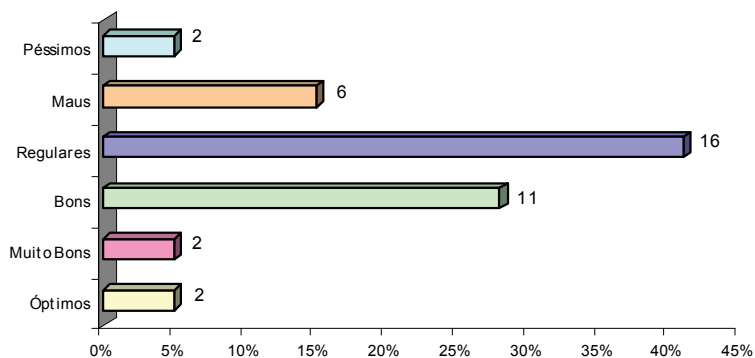
Há uma diversidade muito grande sobre a qualidade das escolas angolanas apresentadas pelos encarregados de educação. Mas, de certa maneira, poderemos inferir que os mesmos opinaram primordialmente sobre as escolas que existem em Luanda.

**Fig. 4.8 – Qualidade dos estabelecimentos de ensino**



- ❑ *Sobre a qualidade dos professores* (na maioria das vezes sem justificação de resposta)

**Fig. 4.9 – Qualidade dos docentes**

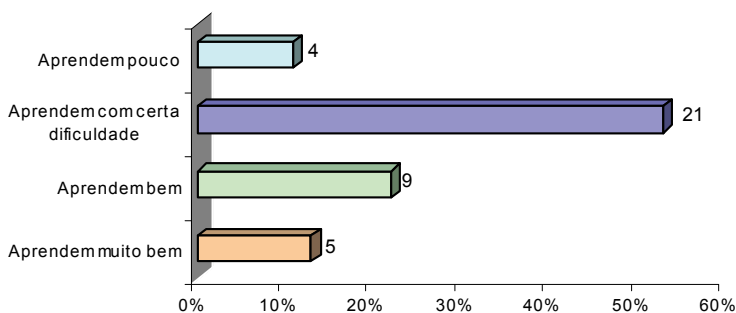


Continua a poder-se inferir que a maioria das opiniões reflecte um conhecimento e uma experiência centrada à volta da capital do país.

- ❑ *Sobre a aprendizagem*

Aparentemente apresenta-se-nos aqui uma certa dicotomia. Se, por um lado, as instituições escolares e os professores (cf. fig. 4.8 e fig. 4.9) são maioritariamente considerados regulares, por outro lado, a maior parte dos inquiridos afirma que os alunos aprendem com alguma dificuldade.

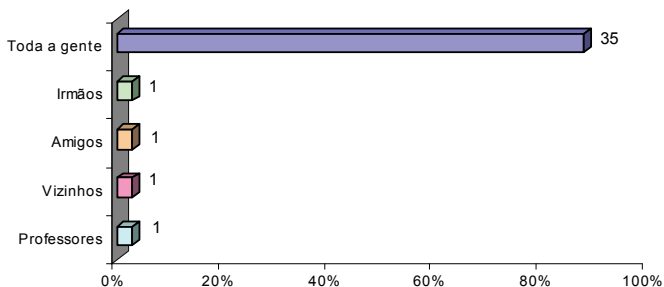
**Fig. 4.10 – Nível de aprendizagem**



### ❑ *Sobre a comunicação em casa*

Falam Português com:

**Fig. 4.11 – Utilização da Língua Portuguesa**

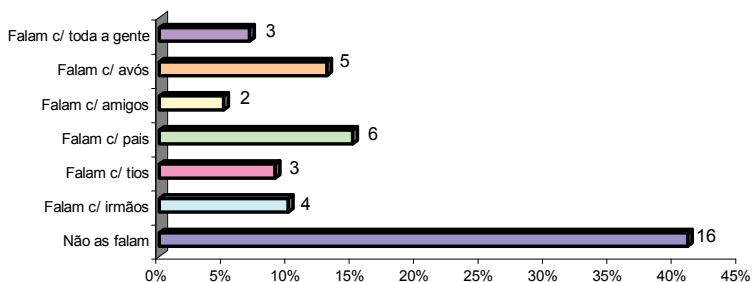


De um modo geral constata-se que, sobretudo, nas zonas urbanas, suburbanas e até rurais, quase toda a gente fala português. No entanto a competência linguística neste idioma estará provavelmente em consonância com o nível de escolaridade e até de analfabetismo. Será, por acaso, esta uma das razões porque os alunos, segundo a opinião destes encarregados de educação, aprendem com certa dificuldade? (cf. fig. 4.10).

### ❑ *No que concerne às Línguas Africanas*

Embora a maioria das crianças não fale em línguas africanas (o que não quer dizer que isto seja sinónimo de as não entenderem, pelo menos parcialmente) existem outras crianças que as falam no meio familiar e comunitário.

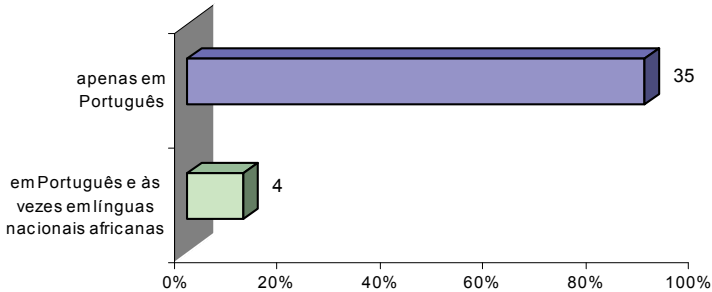
**Fig. 4.12 – Comunicação nas línguas africanas**



- ❑ **Sobre a comunicação na escola** (no contexto das línguas africanas)

Afirmam que os filhos entendem melhor o professor quando este fala:

**Fig. 4.13 – Comunicação bilingue e monolinguê na escola**



O facto de se admitir, na capital do país, que haja educandos que entendem melhor o professor quando este fala em Português e às vezes em línguas nacionais africanas, leva-nos necessariamente a depreender que, esta tendência, tenderá a aumentar, à medida que nos afastarmos dos centros urbanos e nos aproximarmos dos meios rurais, de onde a maioria dos angolanos é efectivamente originária, encontrando-se, apenas por razões de ordem circunstancial (situação de guerra), ultimamente, mais junto dos centros urbanos.

### **2.3 Comentários**

Apesar da fraca representatividade das amostras não permitir qualquer tipo de generalização, estes dois inquéritos permitiram concluir o seguinte:

#### **2.3.1 Sobre o inquérito feito aos responsáveis e professores do sector da Educação em 1994**

- a) Embora mais de metade dos inquiridos apresentassem uma maior experiência em sala de aula nos meios urbano

- e suburbano, o que os levou a pronunciarem-se menos sobre aspectos do meio rural, a grande maioria dos inquiridos apresentava uma larga experiência profissional (mais de 20 anos de serviço) e uma qualificação académica considerável (50% são pelo menos licenciados);
- b) Os inquiridos ao considerarem, maioritariamente, que a comunicação entre Professor/Aluno era de qualidade regular – tanto na cidade como no campo – levam-nos a inferir que a aprendizagem não poderia ser necessariamente boa. Logo, o processo de ensino-aprendizagem, não se realizava nas melhores condições nas zonas urbanas, suburbanas e rurais. Talvez por esse facto, os inquiridos acabaram por se pronunciar, maioritariamente, a favor de uma educação bilingue, como forma de facilitar a comunicação em sala de aula. Isto, independentemente das razões de natureza cultural e patrimonial, também apresentadas naquele inquérito;
  - c) As desvantagens consideradas pelos inquiridos, para a não introdução das línguas africanas, parecem-me substancialmente menos consistentes do que as razões apresentadas, que justificam a introdução das mesmas no ensino, sobretudo como meio de comunicação. Segundo os inquiridos, à partida há muito maior número de vantagens, do que desvantagens para que essa mesma introdução se venha a processar futuramente.

### **2.3.2 Sobre o inquérito feito aos Encarregados de Educação em 1994**

- a) De um modo geral os encarregados de educação não estavam satisfeitos com a aprendizagem dos seus filhos, parecendo no entanto algo conformados (a moda das respostas reside em qualquer das três respostas na categoria central);

- b) Em termos de comunicação trata-se de uma amostra de falantes de português, o que justifica a resposta à pergunta sobre a melhor língua de comunicação;
- c) Considerando que o Português era apenas falado, há umas três ou quatro décadas atrás, no todo nacional, por um número limitado de angolanos, que tinham este idioma como língua materna, poder-se-á levantar a hipótese de que, de acordo com as regiões e com a variável distância em relação aos grandes centros, as respostas deverão mudar de acordo com as variações da língua materna.

### **3. Análise de uma experiência singular (1998)**

#### **3.1 Objectivos**

Após a privatização de algumas instituições de ensino, na sequência da realização das primeiras eleições livres e democráticas realizadas em Angola, em 1992, e a instauração de um Estado de Direito e da economia de mercado, o colégio “Maria Montessori”<sup>7</sup> tornou-se num dos mais prestigiados da capital angolana, escolarizando alunos de ambos os sexos desde a pré-primária até à 11.ª classe. Mas a principal razão, para que esta instituição de ensino privado tenha merecido uma maior atenção, deve-se ao facto de a directora e proprietária desta mesma instituição ter, a partir do ano lectivo (1997/1998), introduzido, com carácter de obrigatoriedade, o estudo das Línguas Africanas nos *currícula* de estudos dos alunos, à revelia de qualquer orientação do Ministério de Educação. Por este facto, considereei importante entrevistar alguns dos professores do colégio “Maria Montessori” e também a própria directora.

---

<sup>7</sup> Por razões de ordem deontológica tanto o nome do Colégio como o da sua directora foram propositadamente modificados.

Tendo em linha de conta o pouco tempo de que disponha em Luanda para este trabalho de investigação, resolvi utilizar o mesmo questionário utilizado em 1994, para os responsáveis e professores do sector da educação. Logo, este questionário serviu para cada um dos cinco professores hoje adstritos ao colégio que, naturalmente, aceitaram colaborar comigo neste trabalho de investigação.

O principal objectivo prosseguido era conhecer a opinião destes professores, sobre a necessidade e/ou importância da introdução das Línguas Africanas no ensino e, por outro lado, verificar a partir dos resultados obtidos se, neste contexto, houve ou não alterações significativas na opinião destes docentes, em relação aos responsáveis e professores do sector da educação, inquiridos em 1994.

### **3.2 Resultados**

#### ***– Identificação dos inquiridos***

Dos cinco professores que responderam ao questionário, dois identificaram-se como sendo de Luanda, um de Benguela, outro do Bié e um quinto não respondeu a esta pergunta.

#### ***– Número de anos ao serviço da educação:***

- Entre 11 e 15 anos – um professor
- Entre 16 e 20 anos – dois professores
- Mais de 20 anos – outros dois.

#### ***– Categoria Profissional no Sector de Educação***

Apenas um respondeu, que a nível provincial foi professor do II e III nível. Os demais não responderam nada, uma vez que apenas dependem daquele estabelecimento de ensino particular.

#### ***– Habilitações literárias:***

- Entre 10 e 12 anos de escolaridade – um

- Com formação universitária, mas sem bacharelato – três
  - Com formação universitária a nível de licenciatura – um.
- *Experiência actual e anterior em sala de aula, em Angola*
- A nível pré-escolar, do 1.º nível e em outros níveis de escolarização – um
  - Em outros níveis de escolarização – quatro.
- *Tipo de experiências em sala de aula*
- apenas no meio urbano – quatro
  - no meio urbano e suburbano – um.
- *Principais razões do fraco rendimento escolar dos alunos, de acordo com a experiência dos inquiridos, principalmente no ensino de base do 1.º nível*

◆ No meio urbano e suburbano:

De acordo com os oito itens apresentados a “Falta de material didáctico e/ou métodos adequados de ensino”, a “Inadequação dos manuais de estudo para os alunos” e a “Deficiente preparação dos professores” constituem para estes inquiridos, as três principais razões para o fraco rendimento dos alunos, no meio urbano e suburbano.

◆ No meio rural:

De acordo com os oito itens apresentados a “Falta de material didáctico e de métodos adequados de ensino” a “Deficiente preparação dos professores” e a “Fracca assimilação dos alunos, por não entenderem correctamente aquilo que o professor transmite na aula”, constituem, para estes inquiridos, as três principais razões para o fraco rendimento dos alunos, no meio rural.

❑ *Caracterização do nível de comunicação professor/alunos, no processo de ensino/aprendizagem*

◆ No meio urbano e suburbano:

- Ótimo – um
- Regular – três
- Fraco – um.

◆ No meio rural:

- fraco – dois
- mau – um
- não responderam – dois.

❑ *Sobre a utilização das línguas nacionais nas escolas do ensino de base do 1.º nível.*

◆ No meio urbano e suburbano:

- Dois dos inquiridos consideraram a necessidade de se introduzir o ensino das Línguas Africanas em todas as escolas do ensino de base do 1.º nível, sem contudo apresentarem qualquer justificação de fundo;
- Um outro considerou que se deveria introduzir o ensino das Línguas Africanas apenas em algumas escolas do ensino de base a título de experiência-piloto e, posteriormente, alargar-se a todas as escolas do ensino de base, de acordo com a língua falada na região;
- Um outro ainda considerou que se deveria introduzir o ensino das Línguas Africanas, paralelamente ao da Língua Portuguesa, sobretudo para as crianças que não tiveram esta última como língua primeira ou materna;
- O último considerou que as Línguas Africanas só deveriam ser introduzidas no II nível, porque as deficiências que as crianças apresentam vêm do I nível, logo dever-se-ia aumentar a carga da Língua Portuguesa, para uma melhor aprendizagem na pré-primária e no ensino de base do I nível.

- ◆ No meio rural:
  - Dois consideraram que no meio rural se devia introduzir o ensino das línguas africanas em todas as escolas do ensino de base do I nível, tendo um apenas justificado que, no meio rural, se utilizam com mais frequência as línguas maternas;
  - Dois outros consideraram que no meio rural se deveria introduzir o ensino das Línguas Africanas, paralelamente ao da Língua Portuguesa, sobretudo para as crianças que não tiveram esta última como língua primeira ou materna porque, como justificou um deles “... assim será mais fácil a compreensão da matéria, uma vez que o professor, ao mesmo tempo que explica em Português, o pode também fazer em qualquer outra Língua Africana”. E, como justifica o outro “... porque muitos alunos não entendem correctamente o que o professor transmite em Língua Portuguesa, pois não dominam esta língua e, além disso, a sua língua de expressão é a materna, portanto é importante conhecê-la bem”;
  - Um último, não respondeu a esta pergunta.

### 3.3 Comentários

Um dos principais aspectos, com o qual todos os inquiridos estão de acordo, é que a grau de compreensão da Língua Portuguesa, nas zonas rurais, é consideravelmente menor do que nas zonas urbanas e suburbanas. E, tendo em conta este facto, nenhum dos cinco professores inquiridos, do colégio “Maria Montessori”, afasta a hipótese da introdução das Línguas Africanas no ensino, quer como matéria de ensino ou como veículo de comunicação, em estreita cooperação com a Língua Portuguesa. Neste contexto, poderemos mesmo evidenciar, que a opinião destes cinco professores, inquiridos em 1998, em nada

difere das opiniões daqueles, que, em 1994, foram sujeitos ao mesmo inquérito.

## **4. Entrevistas**

### **4.1 A questão em jogo**

Colher a opinião, da directora do colégio “Maria Montessori”<sup>8</sup> e de diferentes sensibilidades da actividade política e sócio-cultural em Angola, sobre a problemática da inclusão (ou não) das Línguas Africanas no Sistema de Educação e Ensino, foi o objectivo que norteou um conjunto de entrevistas.

Desta feita, procurámos transcrever não o total das perguntas e respostas preliminares que estiveram inseridas em cada uma das entrevistas – o que tornaria a transcrição fastidiosa – mas sobretudo aquilo que se enquadra na principal preocupação deste trabalho e que, basicamente, anda à volta da seguinte pergunta:

*– Diga o que pensa sobre a inclusão ou não, das Línguas Africanas no Sistema de Educação e Ensino Angolano, justificando o mais possível as suas considerações<sup>9</sup>*

### **4.2 Comentários**

As preocupações apresentadas com a inclusão das Línguas Africanas no ensino, quer como matéria de ensino, quer simplesmente como meio facilitador da comunicação entre professor/alunos, parece não estar em causa nos dias de hoje, quer pela parte política, quer ainda por aquilo que nos é possível observar por parte dos professores, responsáveis naturais pelo desenvolvimento do processo docente-educativo, nas instituições de

---

<sup>8</sup> Por razões de ordem deontológica, de modo a não se tornar possível a identificação do estabelecimento escolar em questão, o seu verdadeiro nome foi proposadamente substituído por “Maria Montessori”.

<sup>9</sup> Ver respostas nos Anexos.

ensino. Por um lado, parece-nos que todos entendem essa necessidade, por outro, aparentemente parece-nos haver pouca vontade política, para que sejam dados passos concretos nesse sentido.

Como as fronteiras geográficas não interrompem a dinâmica cultural das populações que pertencem a um mesmo grupo etnolinguístico, é precisamente no Norte (Cabinda e Uíge), junto à fronteira com a República do Congo e a República Democrática do Congo (ex-Zaíre), onde se situam os Bakongo (de Língua Kikongo) e, no Sul (Cunene), junto à fronteira com a Namíbia, onde se situam os Ovambo (de Língua Cuanhama), que se desenvolvem as primeiras experiências de alfabetização em Línguas Africanas, em Angola, no pós-independência. De notar que, em qualquer destes países fronteiriços, se realiza a alfabetização das populações, nas línguas maternas africanas, para além do francês (a norte) e do inglês (a sul). Mas também não serão de desconsiderar aspectos socioculturais já aqui relatados em relação aos Tucokwe, nas Lundas (onde Angola tem fronteiras comuns com a República Democrática do Congo e com a República da Zâmbia), assim como com os Gamguela, no Kuando Kubango (onde Angola tem fronteiras comuns também com a Zâmbia e com a Namíbia).

## **5. Considerações adicionais**

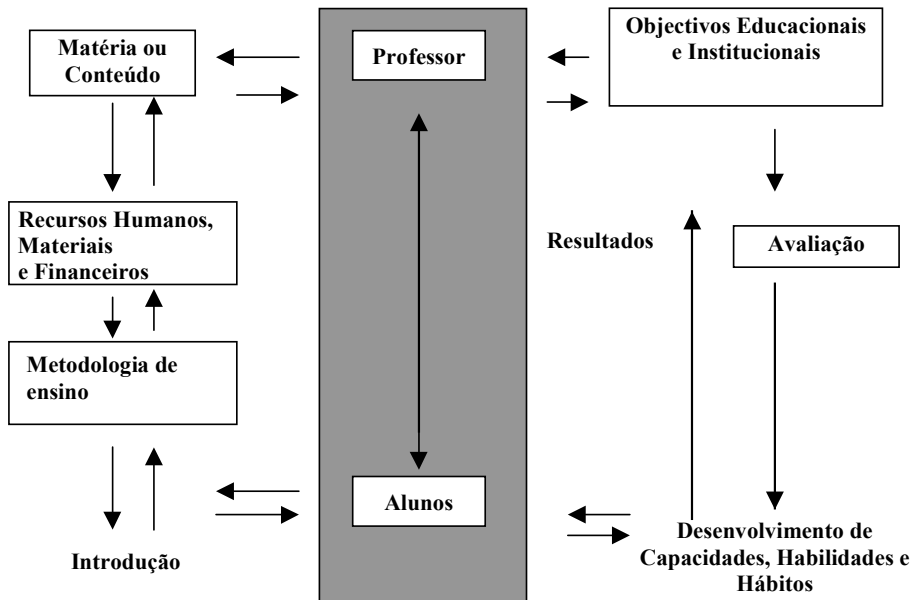
Retendo-nos um pouco sobre o micro-sistema a seguir apresentado. O funcionamento do mesmo deverá ser entendido da seguinte forma:

O professor, de acordo com os objectivos de educação e de instrução, dá aos seus alunos a matéria de estudo, através dos programas oficiais e com a ajuda dos meios e métodos que são colocados ao seu alcance. Através dos resultados da avaliação, analisa se os objectivos, desenvolvimento de capacidades, habilidades e/ou hábitos e os resultados da avaliação respondem às expectativas iniciais. Caso contrário, todo um processo de

retroalimentação deverá ser feito, para que se verifique qual dos componentes deste processo falhou.

Por exemplo: será que os objectivos foram mal definidos..., o professor preparou mal a matéria..., os alunos não possuem os pré-requisitos necessários para a aquisição dos conhecimentos que o professor procurou transmitir..., faltou a apresentação de material didáctico, de manuais..., a metodologia de ensino não foi a mais adequada..., as questões da avaliação estariam bem ou mal formuladas..., enfim, competirá necessariamente ao professor que, na sala de aula, dirige o processo de ensino-aprendizagem, reavaliar todo este micro-sistema e ver onde estiveram as falhas. E assim, verificar se os objectivos inicialmente preconizados foram ou não atingidos. Caso sim, deu-se o desejado.

**Quadro 4.4 – Esquema do desenvolvimento do processo de ensino – aprendizagem em sala de aula**



De certa maneira, o diagnóstico realizado em 1986 debruça-se analiticamente sobre todos os componentes deste microsistema. No entanto é totalmente omissos em dois aspectos:

- Na análise da relação dialéctica Professor/Alunos, no que toca à adequação da comunicação e de compreensão em Língua Portuguesa (língua oficial e de escolaridade), de qualquer um destes dois componentes pessoais do processo de ensino-aprendizagem;
- Na metodologia de aprendizagem que deverá ser utilizada, para as crianças e/ou e adultos, que tenham fraca competência (ou mesmo nula), na língua oficial e de escolaridade, sobretudo nas zonas rurais, onde vive a maior parte da população angolana.